

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Volúmen 6/2023 - ISSN DIGITAL: 2954-5811



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Volúmen 6 //2023

ISSN DIGITAL 2954-5811



A menos que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons, Attribution-Non Commercial- No derivatives 4.0 International, que puede consultarse en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Revista Experiencias Pedagógicas
ISSN DIGITAL 2954-5811
Comité de Currículo y Calidad
Facultad de Artes ASAB
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Cra, 13 No. 14 - 69
Teléfono 3239300 ext 6624

Rector

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez

Decano Facultad de Artes ASAB

Santiago Niño Morales

Comité de Currículo y Calidad Facultad de Artes ASAB

Coordinación de Comité de Currículo y Calidad Facultad de Artes ASAB

Elizabeth Garavito López (2024)

Yudy del Rosario Morales Rodríguez (enero septiembres 2023)

Guillermo Bocanegra (2023)

Comité editorial:

Comité de Currículo y Calidad Facultad de Artes ASAB

2023

Coordinación Comité C y C: Yudy Morales Rodríguez

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Plásticas y Visuales: Elizabeth Garavito López

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Musicales: Edna Rocío Méndez Pinzón

Representante Grupo de Trabajo C y C Arte

Danzario: Edwin Armando Guzmán

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Escénicas: Rafael Alfonso Sánchez

Representante Grupo de Trabajo C y C Maestría EA:

Santiago Niño

Representante Grupo de Trabajo C y C Doctorado

EA: Pedro Pablo Gómez

2024

Coordinación Comité C y C: Guillermo Bocanegra Jiménez

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Plásticas y Visuales: Juan Fernando Cáceres

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Musicales: Juan Camilo Vásquez Ocampo

Representante Grupo de Trabajo C y C Arte

Danzario: Edwin Armando Guzmán

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Escénicas: Rafael Alfonso Sánchez

Representante Grupo de Trabajo C y C Maestría EA:

Elizabeth Garavito López

Representante Grupo de Trabajo C y C Doctorado

EA: Pedro Pablo Gómez /Laura Castro

2025:

Coordinación Comité C y C: Elizabeth Garavito López

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Plásticas y Visuales: Juan Fernando Cáceres

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Musicales: Juan Camilo Vásquez Ocampo/ Jorge

Alberto Guzmán Romo

Representante Grupo de Trabajo C y C Arte

Danzario: Edwin Armando Guzmán/Yudy Morales

Rodríguez

Representante Grupo de Trabajo C y C Artes

Escénicas: Rafael Alfonso Sánchez

Representante Grupo de Trabajo C y C Maestría EA:

Andrés Corredor Vargas

Representante Grupo de Trabajo C y C Doctorado

EA: Pedro Pablo Gómez /Laura Castro

Editor invitado

Juan Fernando Cáceres Jaramillo

Apoyo administrativo

Josefa Santos Gamarra

Diana Carolina Castro

Carolina Carvajal

Diseño y Diagramación

Jesús Holmes Muñoz

Foto de portada

Archivo Facultad de Artes ASAB

Fotografía Interna

Archivo Facultad de Artes ASAB

D. Diniz

Felipe Armando Sepúlveda

CIAD CASABIERTA 2022

Carlos Araque Osorio

Jesús Holmes Muñoz

Contenido

Editorial

- 4** **La docencia como práctica artística**
Juan Fenrando Cáceres Jaramillo / Facultad de Artes ASAB

Sección central

- 10** **Apuntes para un docente universitario en danza del siglo XXI**
Yudy del Rosario Morales Rodríguez / Facultad de Artes ASAB
- 18** **Talleres artísticos en el tránsito: fabulaciones reflexivas sobre la observación participante en la movilidad TransMigrARTS**
Candice Didonet / Facultad de Artes ASAB
- 26** **Pedagogías de la performance**
Adrián Edgardo Gómez González / Facultad de Artes ASAB
- 37** **Arte, educación y movilización social; la simbiosis del ser artista y ser educador**
Felipe Armando Sepúlveda Martínez / Facultad de Artes ASAB
- 53** **La clase sobre Van Gogh**
Carlos Eduardo Peñón Tovar / Facultad de Artes ASAB
- 63** **La Enseñanza de la música como alimento para el alma y proyección en el mercado laboral**
Jonathan Emanuelle Rojas Martínez / Facultad de Artes ASAB

67 **La muestra como espacio de evaluación formativa dentro del espectro del análisis de la Escenificación**

Rafael Alfonso Sánchez Gutiérrez; Juan Manuel Combariza Castaño / Facultad de Artes ASAB

70 **“Un concierto sin concierto” Reflexión artística y formativa**

Carlos Araque Osorio / Facultad de Artes ASAB

100 **Nuevos modelos de aprendizajes para ser, hacer, estar y habitar. Crónicas de un semillero independiente de investigación en artes**

Geraldine Wells Lascano / Facultad de Artes ASAB

110 **Creación y reposición de piezas de ballet: herramientas mellizas en la formación de artistas de la danza. Algunas experiencias de la Profundización en Danza Clásica**

Paula Bohórquez González; John Mario Cárdenas Garzón / Facultad de Artes ASAB



Editorial

La docencia como práctica artística

Juan Fernando Cáceres J.

Docente Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

cjjuanf@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9971-1704>

La Facultad de Artes ASAB se presenta como un escenario donde confluyen diferentes disciplinas artísticas: la plástica, el teatro, la danza y la música conviven en un mismo nicho, en el que reclaman su autonomía y, a la vez, en el que se disponen a diálogos interdisciplinarios que desbordan sus especificidades. Esas fuerzas, algunas veces centrífugas y



Fotografías: Derecha e izquierda, archivo Facultad de Artes ASAB, UDFIC.

otras centrípetas, son el producto de procesos de orden académico y artístico que suman décadas de tradición. Podríamos trazar diferentes líneas (ciertamente imaginarias) que tejen múltiples relaciones al interior de la facultad y que propician tránsitos epistémicos, metodológicos y conceptuales: la corporeidad, el compromiso con el contexto local, el cuidado del oficio, el posicionamiento crítico ante lo impuesto colonial, el debate sobre la investigación-creación y la actualización constante frente a lo contemporáneo podrían ser algunas de ellas.

Sin embargo, entre las particularidades de la facultad, resalta la de las maneras como entran en funcionamiento las estrategias de enseñanza/aprendizaje propias de las prácticas artísticas. La mayoría de los docentes de la facultad pose en un título disciplinar que no necesariamente se asocia a la práctica pedagógica y su experiencia relacional dentro del aula se convierte en el laboratorio a través del cual construyen, a través de los años y de manera intuitiva, didácticas para la efectiva transmisión de sus conocimientos. La práctica docente se vuelve, entonces, en un campo de réplica y aplicación de las formas en que una generación anterior les transmitió sus conocimientos, pero también, en un espacio de experimentación, de ensayo-error y

de creación. La premisa de transmitir una técnica (el correcto uso de los materiales, el perfeccionamiento del gesto, la pertinencia de la repetición, la total correspondencia con la intención), que jalona estrategias pedagógicas ligadas a la tradición propia de cada lenguaje, contrasta con la posibilidad de accionar nuevos modos de hacer dentro del aula que van en contravía de dicha tradición y que abren caminos inéditos, pero no por eso menos fértiles, para la producción artística de los estudiantes.

El profesor de artes que entiende su práctica docente como una práctica creativa y, también, como una práctica artística, convierte el aula en taller o en laboratorio; desjerarquiza las relaciones con sus estudiantes con el fin de generar diálogos que impulsen la creación colectiva; desarrolla la escucha para convertir su espacio académico en un lugar seguro para el trámite de las emociones y los afectos; abre los canales de comunicación para un ejercicio crítico respetuoso en doble vía; cuestiona las certezas y amplifica las grietas de su propio quehacer artístico, con el objetivo de plantear nuevos pretextos; entiende su presencia en el espacio de enseñanza (y la de sus estudiantes) desde una performatividad particular que afecta de manera ineludible su entorno; pone en marcha su clase de manera proyectual, pensando su práctica docente desde el borrador, el boceto, el machote, la partitura y llevándola hacia la posible consecución de una práctica-docente/obra; trata los componentes de su propuesta curricular como materia maleable; es consciente de que el ejercicio de transmisión y diálogo es la plataforma para la nueva producción de pensamiento artístico; y está abierto a los aportes artísticos que se producen desde la propia experiencia de sus estudiantes y que hace parte de las dimensiones ética, política, erótica y estética que son propias de todos los seres humanos.

Así, el abanico de alternativas didácticas y pedagógicas en la facultad se multiplica, sobrepasando de manera inevitable las limitaciones de los formatos institucionales. Urge, entonces, una reflexión de dichas prácticas, en el entendido de que la creación es un eje estructurante que no sólo condiciona la investigación encausándola hacia una investigación-creación, sino que también redirige, en nuestro caso, la misión institucional de la docencia hacia una indiscutible docencia-creación, que reivindicaría dicha actividad como una práctica artística. Muchas de estas nuevas formas se quedan confinadas en el lugar en el que se realizan, a pesar de que podrían servir como tema

de debate, así como detonante para la dinamización del ejercicio de la enseñanza/aprendizaje en las artes. Tal es la excusa principal para que el Comité de Currículo y Calidad de la Facultad de Artes ASAB se siga preocupando por hacer visibles estos procesos, los cuales encuentran un lugar para su socialización en la *Revista Experiencia Pedagógicas* que, en esta oportunidad recoge las experiencias de estudiantes y docentes que encuentran, en sus propuestas didácticas, ideas que deben salir del salón de clases para ser compartidas con toda la comunidad académica.

Nota editorial

El presente volumen de la Revista Experiencias Pedagógicas es el resultado de un proceso editorial que inició en 2023 con el lanzamiento de la convocatoria para el volumen 6 con la temática “La muestra artística y la muestra pedagógica como herramienta formativa y estética”, siendo coordinadora del Comité de Currículo y Calidad la maestra Yudy del Rosario Morales Rodríguez.

Los textos recibidos en esta convocatoria pasaron a corrección de estilo y revisión por parte de los autores durante 2024, cuando la coordinación del comité estaba a cargo del maestro Guillermo Bocanegra. A partir de octubre de 2024, cuando asume la coordinación del comité la maestra Elizabeth Garavito, se continúa con el proceso editorial y los docentes integrantes del Comité de Currículo y Calidad asumen la función de comité editorial, con el objetivo de darle continuidad e identidad a la Revista Experiencias Pedagógicas.





En primer plano: Catalina Garzón, Fotografía: Jesús Holmes Muñoz, Facultad de Artes ASAB

Apuntes para un docente universitario en danza del siglo XXI

Yudy del Rosario Morales Rodríguez

Docente Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ydrmoralessr@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2859-2717>

La universidad del siglo XXI nos reta a ver el problema de la educación con nuevos paradigmas y un llamado a los docentes a concientizar que los sujetos contemporáneos que nos llegan a nuestras aulas corresponden a nuevos códigos de relaciones, tienen comportamientos diferentes, otros lenguajes para la comunicación, están abocados hacia la experimentación de un mundo que ofrece y exige respuestas con más rapidez, donde la innovación y la tecnología se actualizan velozmente hacia la mercantilización de las relaciones sociales y sus extensiones corporales mediadas por el consumo y una excesiva mediatización discursiva, por ende, otras maneras de estar, ser y habitar su realidad.

En el III Encuentro de Rectores Universia (2014), todos los rectores participantes coinciden en la necesidad del cambio y la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros. Alberto Dibbern, de la Universidad del Noroeste de Buenos Aires, expone el problema al plantear que la renovación del cuerpo docente es un proceso largo y pregunta cómo encontrar el docente que se articule con las necesidades hoy. En esta misma dirección, el Dr. José Jaime Rivera, Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico, dice que el reto de la transformación de un especialista en un docente es una responsabilidad compartida entre la universidad y el propio docente.

Por esta razón, es necesario cambiar el modelo tradicional de transmisión de la información y dirigirnos como profesores universitarios a nuevos derroteros para el cambio, con nuevas destrezas para ser capaces de adaptarnos.

En ese sentido, el Dr. Juan Vázquez, rector de la Universidad de Oviedo en España, subraya que debemos entender los nuevos lenguajes de la comunicación e incorporarlos al proceso de enseñanza aprendizaje al estimular de forma llamativa y provocadora la aprehensión del conocimiento; a lo que afirma el Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales de Chile, que a la universidad se va a discutir y conversar con los profesores, es un intercambio entre pares.

Dar respuestas consecuentes a estos retos es nuestra tarea como docentes. El profesor Dr. Benjamín Scharifker (1992), de la Universidad Simón Bolívar, nos proyecta la gran responsabilidad que tenemos como líderes de la sociedad que contribuimos a esclarecer, a problematizar y a ser formadores de opinión mediados por la función motivadora e inspiradora hacia los estudiantes, que a su vez posibilite el desarrollo del interés por descubrir e investigar, teniendo el docente como su mayor capital, la credibilidad, la confianza y la capacidad para afrontar su labor siendo útiles a la sociedad al devolverle sujetos con capacidades humanas.

A este propósito, por el cambio y la transformación de las prácticas, es necesario mirar hacia las nuevas tendencias pedagógicas contemporáneas que permitan ampliar el horizonte de las didácticas y estrategias que el docente emplea en su cotidianidad, de ahí que nos acerquemos a las tendencias inter y auto estructurantes como base fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. Las razones para este planteamiento son sus propuestas metodológicas, los tipos de evaluaciones, la organización de los contenidos, los recursos y fundamentalmente en el rol del profesor que se orienta a dirigir, coordinar, problematizar, guiar, diseñar ambientes de aprendizajes para que el estudiante no desempeñe un papel de receptor, sino que su rol en el proceso se desarrolle de manera activa, participativa, autónoma, protagonista y dialogante, que sea capaz de contrastar, buscar información; que proponga y estructure una posición ante el conocimiento al comprender, significar, darle valor y sentido. El tejido que se pueda lograr entre estos dos modelos puede abrir el escenario de metamorfosis de las prácticas de los docentes para la universidad del siglo XXI.

De acuerdo con el planteamiento anterior, la pedagogía dialo-gante es una excelente propuesta para el desarrollo del suje-to-estudiante que llega a nuestras aulas, dado que se orienta a centrar su acción reconociendo que el acto de encuentro e intercambio en el aula es un proceso humano y como tal es social, contextual e histórico, y que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos (De Subiría, s.f., p. 11). Por tales motivos, los maestros debemos construir un tejido que ponga al habla los saberes, poner a docentes y estudiantes en un intercambio con las es-trategias pedagógicas y didácticas para una transformación de ese cuerpo que somos¹, tanto interno como externo, que nos pone en interacción con los otros participantes del proceso. Es en el encuentro o valencias corporales como lo define Artu-ro Rico Bovio (1998), donde se establecen los vínculos perma-nentes o no, y se satisfacen las capacidades y necesidades en las categorías biogénicas, sociogénicas y noogénicas.

En el campo del arte, y específicamente en el proceso de for-mación artística en danza, la actividad corporal es fundamen-tal, así como, el desarrollo de la motricidad, entendida como el movimiento de ese cuerpo que somos en las actividades del pensamiento, de las relaciones y el comportamiento del ser humano hacia acciones que movilicen el impulso de satisfac-ción y el desarrollo de sus capacidades y necesidades.

El trabajo que se desarrolla en la clase de técnicas de la danza conjuga la potencialización de esas capacidades y la concien-cia reflexiva para adquirir, producir, comunicar y sobre todo para *crecer* a partir de “la revalorización del cuerpo en sus aspectos internos y externos, perceptibles o inferibles” (Rico Bovio, 1998, p. 77). Este trabajo corporal está sustentado en lo que Foucault denomina experiencia estética, citado por Cyn-thia Farina (2005); son espacios de experimentación, intercam-bio cuerpo a cuerpo, del cuerpo en relación con el espacio tiempo, el movimiento, los objetos y los otros cuerpos. Se bus-ca con el pretexto de ejercicios y acciones en un trabajo

1 La teoría del cuerpo de Arturo Rico Bovio plantea que somos seres físico-quí-micos, biológicos, psíquicos y humanos porque estamos dotados de pensamiento y lenguaje, conciencia de nosotros mismos y una amplia gama de facultades emotivas y afectivas.

grupal la atención y desarrollo de la individualidad (corpopoiesis)² hacia un cuerpo que vibre, resuene, se dilate, se proyecte o amplifique desde el saber sensible como para la cotidianidad de la vida.

¿Cómo desarrollo este tipo de trabajo corporal? En un espacio-lugar de experimentación, laboratorio, encuentro o entrenamiento, se dispone el cuerpo para momentos de concentración y activación por un espacio-tiempo denominado: calentamiento. Este intervalo de trabajo tiene momentos de encuentro consigo mismo en el inicio de una clase y posteriormente se proyecta al encuentro de una sinergia colectiva. Como espacio formativo, la clase, según las diferentes intenciones y propósitos formativos, varía en el ritmo y dinámica.

Dentro del desarrollo de este tipo de entrenamiento, la repetición siempre es el elemento de trabajo permanente con la búsqueda de que cada una de ellas sea significativa para dar preponderancia, desde la sensopercepción del movimiento, a la relación con los elementos del ejercicio planteado. En la búsqueda de ese conocimiento de relación cuerpo-movimiento, espacio-tiempo, ritmo, calidades y, por ende, el análisis de su ejecución, se emplean diversas estrategias pedagógicas, por ejemplo:

- En la relación *sujeto que enseña sujeto que aprende*, el uso de las imágenes que conecta conocimiento cotidiano y la sensación o idea de la forma en una ejecución por parte del docente que guía desde la palabra, las imágenes y sensaciones.
- Los estudiantes con el pretexto del ejercicio lo realizan en varias direcciones: en el desarrollo de una memoria corporal y una conciencia de lo que se está haciendo.
- La atención del trabajo colectivo se combina con el desarrollo individual por el hecho de que cada estudiante tiene sus propias características corporales y de asimilación de la

2 La noción de corpopoiesis es fundamental el espacio-lugar del entrenamiento danzario. Allí se potencializan las capacidades del cuerpo en el encuentro constante y en el compartir con otros cuerpos; multiplica la acción y los intercambios; abre la posibilidad de responder a las necesidades de cada sujeto ante la práctica dancística. Como partícipes de estos momentos, las valencias corporales gozan de alternativas para llegar a la plenitud y el crecimiento del cuerpo. Término desarrollado por la autora en su tesis de maestría *Nociones de Cuerpo y entrenamiento en dos comunidades de danza contemporánea en Bogotá: Danza Común y Cortocinesis*.

propuesta del movimiento a ejecutar-interpretar. Por ello, en cada repetición se realizan preguntas para ser resueltas antes de volver a realizar el ejercicio, algunas pueden ser dirigidas para atender a todo el grupo y otras para ser resueltas particularmente por ellos.

- Otras estrategias se dirigen a una apropiación del conocimiento sensible con la colaboración entre ellos mismos. Al proponer parejas para la observación de lo que realiza el otro, y ante el cambio de roles, el observador indica lo que percibió del trabajo realizado y lo comunica de forma verbal y motriz si es el caso. Para que la repetición sea significativa, cada uno debe poner en acción lo que fue señalado por el otro en la acción colectiva del ejercicio.
- En esta misma dirección, el diseño didáctico puede ser abierto a todo el colectivo como observador de la propuesta de uno o un pequeño grupo de estudiantes, y todos deben participar indicando los elementos observados que pueden ser abiertos o guiados por las preguntas del docente. Cada situación revelada en la siguiente fase es poner en práctica todos o algunos de los aspectos mencionados que el estudiante haya sido capaz de asimilar para dar un paso positivo hacia la búsqueda de su autopoietica.

Todas estas estrategias pedagógicas y didácticas se configuran en la búsqueda de una construcción de sujeto sustentadas en la producción de sentido al cimentar, desde el lenguaje y otra forma expresiva como es el movimiento danzado, una narrativa propia de lo que le pasa a sí mismo en cada una de las experiencias corporales en las que se ve inmerso en las clases de técnicas de la danza. Por otro lado, el cuidado de sí, visto desde la constitución ética de ese sujeto que se está formando cuando se ocupa de sí mismo y las maneras en que ve las cosas, las analiza y las pone en práctica mediante criterios éticos estéticos que fundamenta a través del ejercicio reflexivo de la percepción de cómo el cuerpo se afecta y condiciona para re-elaborar y producir nuevas maneras de decir.

Los procesos de formación de sujetos desde la estética de la existencia, en el sentido en el que lo plantea Foucault, está dada como transformación de ese cuerpo que somos al ejercer una práctica en la tarea diaria de su vida, en cómo ve las

cosas y las nombra desde su experiencia, apropiando un conocimiento de sí, del mundo y un saber, porque es un sujeto que problematiza, transgrede sus propios límites y produce discurso dándole la posibilidad de conformar su presencia como una "obra de arte".

Ante lo expuesto anteriormente, y a manera de conclusión, dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las estrategias pedagógicas y didácticas que se prevén y fortalecerán e innovarán para continuar ejerciendo una práctica docente de cara a los desafíos éticos, políticos y culturales que enfrentamos como universidad y como profesores/as intelectuales de la educación y la pedagogía?

De lo que no queda duda es que las intenciones y propósitos formativos contemporáneos deben estar centrados en el estudiante y su desarrollo integral, y es en esa dirección que debemos trabajar replanteando nuestro ejercicio pedagógico y didáctico al abordar nuestra disciplina y la formación de nuestros educandos. Por ello, no podemos perder de vista la importante relación del sujeto y el objeto de conocimiento desde la perspectiva de la noción de cuerpo planteada anteriormente, porque no podemos dejar de observar la relación bio-antropo-cultural; por consiguiente, es un cuerpo relacional en su contexto, sus formas de vida y experiencias. Es en nuestras clases donde debemos propender por la realización y construcción de ese sujeto que siente y padece, que es afectado y afecta por la acción y la trasgresión de sus límites, que sufre alteraciones en sus modos de ser, saber y hacer, conjugándolo con sus competencias modales de deseos y poder. En consecuencia, es necesario, desde la lógica de la sensación, posibilitar la constitución de ese cuerpo como creación y a su vez creador. También la construcción de un sistema del orden de lo ético, lo estético y lo político.

En referencia al contexto en el que nos encontramos, propongo orientar mis estrategias pedagógicas y didácticas hacia una pedagogía de las afecciones que propone Cynthia Farina (2005) a partir de la estética de Deleuze, que activa una manera de abordar la realidad y de dejarse interpelar por ella, una forma de producir discurso con la experiencia y no desde la

representación; que no se limite a reproducir y recepcionar obras de arte, sino como territorios de creación de nuevos saberes, modos de ser y estar en relación con el mundo. De esta manera, articular la experiencia del saber con la voz y el lugar de enunciación, desde la afectación, la resonancia y la atención de la mirada guiada o no, que ponga en juego la voluntad y la resistencia en la búsqueda de una perspectiva propia. Que la producción de sentido parta de sus propios estrechamientos y surja de una construcción individual y colectiva con estrategias de actuación, a partir del encuentro con otros campos de conocimiento, los acontecimientos y otros modos de saber que les permita estimular, delimitar, liberar sus formas de sentir, ver y decir.

Es en ese compartir que podremos diseñar una ruta para habitar el cuerpo desde ese caminar acompañado por el docente y en contacto con los otros, hacer de ese cuerpo un sujeto abierto y poroso que se interrelaciona, que escucha, argumenta e interpela. Es estratégico propiciar el lugar (aula) como espacios de interrelación visible para la palabra y el pensamiento, y la acción de investigación-creación. Para ello, debemos crear ambientes de aprendizaje consecuentes y coherentes, y todo lo que lleva aparejado; modificar las maneras de relacionarnos desde la horizontalidad, es decir, desde una postura de respeto entre todos los que participan en el proceso; así mismo evitar, como dice Rancière, el empequeñecimiento del otro.

Para hacer posible un desplazamiento de las viejas formas institucionalizadas, es importante que se desarrollen espacios de experimentación inter y multidisciplinares que posibiliten las capacidades y necesidades del ser, se construya un soporte conceptual y favorezcan las prácticas pedagógicas que ocupen su saber a partir de las formas de vida y la cotidianidad, así nos proyectaremos hacia un docente universitario del siglo XXI, no sin antes reforzar el planteamiento de que es necesario que exista la voluntad política para el cambio, tanto por parte de sus actores directos (los docentes) como de la universidad.

Por último, es de mi interés señalar y haciendo eco de las palabras de Farinas (2005), que la experiencia estética no es solo

posible al campo del arte y los artistas, sino que las cuestiones del cuerpo, lo sensible y las percepciones atañe a todas las formas de la existencia humana.

Referencias

De Subiría, J. (s.f.). *Hacia una pedagogía dialogante. (El modelo pedagógico del Merani)*.

http://mercedesabrego.gnosoft.com.co/home/inicio/archivos/documentos/PEDAGOGIA_DIALOGANTE.pdf

Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones*. (Tesis Doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

Rico Bovio, A. (1998). *Las Fronteras del cuerpo. Crítica a la corporeidad*. (2ª ed.). Serie Pluriminor. Ediciones Abya-Yala.

Bibliografía complementaria

Arias, D. (2017). *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Conferencia Inaugural*. Diplomado Formación de Docentes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.

Morales, Y. (2018). *Nociones de Cuerpo y entrenamiento en danza contemporánea*. Colectivos Danza.

Videografías

Canal USB. (30 de noviembre de 2012). *El significado de un profesor universitario. Diálogos USB # 64*. [Video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=rf2H-mOpoHR0

UNIR. La Universidad en Internet. (8 de junio de 2015). *Educación no es domesticar: cómo ser un buen profesor | UNIR Openclass*. www.youtube.com/watch?v=Yp4VQsjdU9E

III Encuentro de Rectores Universia. *El nuevo rol del profesor universitario. Rio 2014* Recuperado en: www.youtube.com/watch?v=dfG6f3AcjY

Talleres artísticos en el tránsito: fabulaciones reflexivas sobre la observación participante en la movilidad TransMigrARTS

Candice Didonet

Doctoranda en Estudios Artísticos

Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

cdidonet@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5955-919X>

Esta reflexión nace en el tránsito entre ser participante y observadora/participante en el proyecto TransMigrARTS, proyecto europeo que ha recibido financiación del Programa de Investigación e Innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea en el marco del AG Marie Skłodowska-Curie No. 101007587 coordinado por la Dra. Monique Martínez Thomas de la Universidad de Toulouse, en Francia. La Universidad Distrital Francisco José de Caldas es una de las instituciones socias y cuenta con un equipo de trabajo coordinado por la Dra. Sonia Castillo Ballén. Esta escritura refleja una experiencia particular y la Agencia no es responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

Las funciones interconectadas entre participar y observar provocan reflexiones alrededor de la muestra artística y la muestra pedagógica como herramientas formativas y estéticas en tránsito. En el caso de estos talleres artísticos TransMigrARTS, los procesos pedagógicos tuvieron desarrollos

temporales y espaciales distintos en los que las propias clases presentaron las conexiones artísticas. La idea de muestra o “mostrar – presentar - performar” fue compartida a lo largo de los talleres como proceso y no solamente al fin como producto. Se trató de talleres desarrollados con temas relacionados con la migración y su transformación sensible por miradas de componentes artísticos abiertos y conectados a las experiencias de vida de las personas participantes.

Por lo tanto, desde los talleres *“Prácticas del Transitar”* y *“Applied Devising Theatre – Teatro de Creación aplicada como herramienta para el trabajo social y el entendimiento”*, realizados en las ciudades de Bogotá/Colombia y Madrid/España, se hace una reflexión pedagógica más como un contraste que como una comparación. En este sentido, es importante subrayar que los talleres transitan entre espacios institucionalizados del arte que establecen unos límites o categorías pero pueden ser mediadores de experiencias significativas con base en el aspecto de creación transversal, colaborativo y sensible de los conocimientos artísticos. Así, surge una primera pregunta que dispara reflexiones: ¿Cómo ha sido el posicionamiento y la articulación del proyecto TransMigrARTS con espacios de formación académica para posibilitar otras experiencias sensibles y de creación artística particulares?

El taller *“Prácticas del Transitar”*, realizado entre febrero-junio de 2022 y ministrado por el artista profesor PhD Álvaro Hernández en la Facultad de Artes ASAB, dio la bienvenida a mi llegada a Colombia en la condición de migrante/estudiante/visitante. El tránsito activado en la ciudad de Bogotá estableció perspectivas de relación con la academia. La escritura de la experiencia de transitar en la calle y en los espacios urbanos alrededor de la Facultad de Artes ASAB trajo capas de fabulación donde la crítica estableció un espacio sensible de percepción; por esa razón, esta escritura reflexiva acompaña preguntas cruzadas que tejen significados migratorios. Muchas de las palabras aquí presentes realizan su propio estado de tránsito para valorar el proceso inacabado y los fragmentos de existencia experimentados desde el “dramaturgiando” (Hernández, 2019). Una manera de cultivar dramaturgias en proceso con aspectos no conocidos de la creación artística.

Así como de sentidos y haceres diversos con materiales y acciones performativas.

El taller *"Applied Devising Theatre – Teatro de Creación aplicada como herramienta para el trabajo social y el entendimiento"*, realizado entre enero-junio de 2023, proporcionó un nuevo tránsito, esta vez a la ciudad de Madrid, desde una beca de movilidad TransMigrARTS. Por eso, parte de este hallazgo se benefició de la estancia de investigación en Proyecto Ñaque SL (Madrid) bajo la dirección del Doctor Fernando Bercebal Guerrero (investigador principal) en el contexto de la Red TransMigrARTS. En la condición de paso durante tres meses, el trabajo activo a partir de las experiencias de observación/participación en el proceso, permite tener el privilegio de estar en tránsito con una beca. Muchas de las preguntas que surgen de esta observación son reflexiones críticas activadas como "disparadores creativos" (Bercebal Guerrero, 2019) para pensar sobre la condición del transitar y ubicar críticamente las relaciones con la vida.

Por eso, y como un intento de fabular, la condición del tránsito y la redacción de esta escritura buscan considerar tensiones y fragilidades que atraviesan las experiencias de observar y participar de talleres TransMigrARTS, explorando preguntas que activen la necesaria autocrítica. En este sentido, el texto se mueve entre escrituras de vida, escrituras vivas que realizan su propia condición; las palabras se observan en márgenes temporales y fugaces, migran de la hoja de papel en el cuaderno a la hoja de Word, de la computadora a la hoja vegetal del espacio urbano y de la propia experiencia. Sus naturalezas corporales transitorias e inciertas activan lugares de sentimiento, intentan traducir con preguntas que permanecen constantes: ¿Dónde está el aquí? ¿En el dibujo de la letra de la palabra que anuncia? ¿En la voz que pasa entre decir o bailar?

Hablar del tránsito desde la perspectiva de la migración implica considerar que mi condición de privilegio en relación con la decisión de migrar puede ser muy distinta a la condición de muchas personas y seres migrantes que habitan este planeta. Según el informe de la Situación de los migrantes en tránsito (ONU, 2015), la migración va acompañada de necesidades

que muchas veces no implican opciones. Es por eso por lo que las personas migrantes corren el riesgo de trasladarse en condiciones en las que no se respetan sus derechos y dignidad durante el proceso en que avanzan en su viaje.

En este sesgo, esta reflexión atravesada por el tránsito, es acompañada por la lectura y la elaboración de frases poético-performativas alrededor de la experiencia de ser una persona *transitante*. La lectura del "Glosario sobre Migración" preparado por la OIM (Organización Internacional para las Migraciones, 2009) presenta una serie de notas sobre lo que caracteriza a las migraciones y de ello surgen estas preguntas: ¿Es posible acceder a la condición de tránsito en una situación de glosario? ¿El tránsito en sí mismo mueve significados, complejiza experiencias y revela inmensos abismos entre las condiciones humanas políticas y geográficas de tránsito? La escritura aquí propuesta pasa sin un hilo certero de entendimientos, activando procesos y aperturas a las historias de vida experimentadas en los talleres. Por lo tanto, al pasar por otros ojos que me leen, es posible activar diferentes lecturas críticas.

Una hoja ya mezclada con el suelo (*Uma folha já misturada ao chão*)

Al llegar a Madrid, algunas preguntas personales activan la condición y el trabajo en la movilidad TransMigrARTS: ¿Cómo observar lo que estoy viviendo y qué parte mirar de esta realidad en tránsito? ¿Cómo desarrollar conocimiento desde otros contextos, con otros recursos y posibilidades? ¿Es la movilidad un privilegio para una estudiante Latinoamericana?

Algo de la arquitectura de la ciudad española me acuerda el pueblo donde nací en el extremo sur del Brasil, casi en las fronteras con Uruguay y Argentina. Una ciudad marcada por la arquitectura colonial, por las políticas de exploración, desconocimiento y aniquilación de los pueblos y las lenguas indígenas y africanas. Un suelo donde las raíces de los árboles están visibles y algunas hojas son más grandes que mi propio cuerpo. Hay un tronco largo que camina lo que aún no se conoce. Un

viaducto arriba que parece el mar. Táctil. Así es el lugar de migración en tránsito que me acoge. Sin embargo, mis hojas parecen espinos, hay texturas variadas y cimientos híbridos. De dentro de mis propios brazos vuelvo a abrazar la historia que necesito acordar. Dibujo un paisaje imaginario lejos de casa, es sensación, no tiene forma definida. Ya no sé más cómo volver. Los vidrios rotos en la calzada. Las hojas caídas. Reconozco en el punto del edificio más alto una mirada sobre mí misma. ¿Qué hago en tu país? ¿Por dónde ir? ¿Cómo seguir?

Una hoja invasora brota directamente del suelo para ser pisoteada. (*Uma folha brota diretamente do chão para ser pisoteada*)

Tocada por los caminos reales e imaginados, algunas referencias atraviesan la contradicción de transitar en una condición de privilegio en el sentido de “habitar la contradicción en lugar de negarla, borrarla o ignorarla” (Ferreira da Silva, 2019, p. 193). Con la autocrítica necesaria para reconocer lo que está pasando, me pregunto: ¿Hay neutralidad en la tarea de observar los talleres? ¿Cómo escribir los informes sobre esta experiencia y relacionarse con ella en los talleres de TransMigrARTS y en la vida?

Leyendo al filósofo camerunés Achille Mbembe, la idea de “planetariedad” aparece como escritura/pensamiento. Permite reflexionar sobre la sensación de tránsito que no es solo un privilegio, sino una condición real y posible más allá de las fronteras y las condiciones políticas e históricas profundamente marcados en los sistemas de vida humana colonizada. Mbembe trae importantes reflexiones sobre el tema de transitar y cruzar el mundo asumiendo un estado de paso. El pasaje trae muy fuertemente el lugar de nacimiento y lo que él representa en términos de libertad, opresión o jerarquía. Este filósofo apunta preguntas importantes sobre el lugar de nacimiento como un accidente que determina nuestro movimiento por el mundo porque influirá decisivamente en lo que tenemos derecho. Mbembe lanza la siguiente reflexión alrededor de la ubicación planetaria humana: “Atravesar el mundo, darse cuenta del grado de accidentalidad que representa nuestro lugar de nacimiento y su peso de arbitrariedad y coacción, captar el flujo irreversible que es el tiempo de la vida y de la existencia, aprender a asumir

nuestra condición de paso, ya que es probablemente la condición última de nuestra humanidad, la base a partir de la cual creamos cultura, son quizás, después de todo, las cuestiones más difíciles de nuestro tiempo..." (2017, p. 245)

En este sentido, el *Glosario sobre Migración* presenta una definición para el significado de tránsito muy distinto de la idea de "planetariedad". Repetidamente se encuentra la palabra tránsito que hace recortar, copiar y pegar, subrayar todas las veces que aparece como un ejercicio performativo de incautación; como otro ejercicio de reescribir la lectura y llevar la escritura que atraviesa el texto, lo cual hace interesante compartir la idea de tránsito a partir de un punto de frontera que influye directamente en la forma de leer.

Según datos de la ONU, para 2010, el número de migrantes a escala mundial se estimaba alrededor de 214 millones. Ya en 2019, 272 millones. Pocos son los países que, entre los de origen, tránsito o destino, no se ven afectados y subrayados por esta realidad. De acuerdo con el Informe sobre las Migraciones en el Mundo de 2022 el número de migrantes internacionales ha pasado 84 millones en 1970 a 281 millones en 2020. Situación que revela un aumento espectacular de los desplazamientos internos debidos a catástrofes, conflictos y violencia, en un momento en que la movilidad mundial estuvo paralizada debido a las restricciones de viaje COVID-19.

El glosario presenta distintas condiciones migratorias marcadas por el tránsito: *el estado de tránsito, el país de tránsito, el libre tránsito, la persona pasajera en tránsito, la persona refugiada en tránsito, el retorno o el trabajo en tránsito*. Muchas de esas condiciones atraviesan y son cruzadas con las actividades vividas en los talleres TransMigrARTS. En este sentido, la muestra artística se mezcla con la pedagógica, se actualiza con las historias de vida de las personas participantes, los procesos culturales imbricados en el intercambio y en el tránsito geográfico de los talleres.



Tránsito de hojas recolectadas desde el suelo de la ciudad de Madrid. Bogotá, 2023.
Foto: D. Diniz.

La hoja de una planta migratoria se desprende y alza el vuelo. (Uma folha de uma planta migrante se desprende e alça voo)

Entre hojas
la vida escrita en un pedazo de papel
narrada por los vientos de un giro en la mirada
brote
paisaje imaginada
Con la fuerza de una hoja pequeña
ordinario respiro
con la fuerza de una hoja del tamaño del cuerpo
de los suelos y piés que mi(g)ran a practicar caminos
Ir venir salir ficar
¿ cuáles acciones contienen el investigar-crear?
Un modo de reflexiona(rra)r
las palabras permeables
hinchadas de curiosidad
que se presentan como rutas para el estudiar
Posicionarse en un mundo de fisuras como quien vive viento
leer en voz alta lo que atraviesa la escritura
Escucha

Referencias

Araújo, B. B. (2022). *Os impactos da pandemia do Coronavírus no direito migratório*.

Bercebal Guerrero, F. (2019). *Teatro de creación aplicado. Técnicas creativas para mejorar el trabajo de equipos y el trabajo por proyectos en ámbitos educativos, empresariales, artísticos y de acción social*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/40606>

Ferreira da Silva, D. (2019). *A dívida impagável*. [PDF]. <https://casadopovo.org.br/wp-content/uploads/2020/01/a-divida-impagavel.pdf>

Hernández, Á. (2019). Pasajes en Ecologías Emergentes del Dramaturgear. (Dramaturgying). *Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 6(6), 38-53. <https://doi.org/10.14483/25909398.14226>

Mbembe, A. (2017). *Políticas da Inimizade*. Editorial Antígona.

Organização Internacional para as Migrações. (2009). Glossário sobre migração. *Direito Internacional da Migrações*, (22). <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

Organización de Naciones Unidas. Asamblea General. (27 de enero de 2016). *Situación de los migrantes en tránsito Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. [PDF]. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10356.pdf>

Pedagogías de la performance

Adrián Edgardo Gómez González

Docente Facultad de Artes ASAB
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
aegomezg@udistrital.edu.co

La reflexión en cuanto a los enlaces entre mis prácticas (artística y docente) no se puede dar desde la descripción de territorios fragmentados, sino desde el cuerpo que soy, mi memoria, mi devenir, cómo pasé de emigrante a migrante, de territorios geográficos a territorios de sentidos, nociones, pieles (de Cuba a Colombia). Migración del cuerpo individual al colectivo, surgiendo lo animal a través de la manada y sus contagios. De ahí lo colaborativo y colectivo (la pedagogía está motivada por la necesidad de manada), las manadas animales también tienen pedagogías, y precisamente lo que relaciona a la performance con lo animal es la posibilidad de conformar manada.

Ser artista o docente implica, para mí, enunciarse desde un territorio determinado por nociones fundamentales, las nociones que constituyen mi territorio son: cuerpo como lugar y zona intermedia; la acción y la performance como experiencias de investigación-creación; los devenires como sustrato; lo animal como naturaleza; las ritualidades como pulmones; los esquemas de representación como límites a quebrar; la emigración como condición y la migración como constante; recorridos y desplazamientos como existencia; la frontera (devenida de mi condición en tanto migrante) como el territorio liminal que inscribe a todos los anteriores, pues el performance es frontera, el cuerpo es frontera, y esta es el intersticio, la frontera no es solo un límite, es un lugar que vincula otros lugares.

Parto de tres instancias constantes en mi práctica performática que aplico a niveles de existencia conceptual, teórica, metodológica, pedagógica. Estas tres instancias emulan un cambio de piel, y son:

1- Morir. Estado solitario. Muere la piel vieja, pues toda creación implica destrucción, y todo ritual (como todo performance) comienza en la muerte. *Primero es necesario morir, para nacer en el ritual, en el performance, en la creación. Debe morir el tiempo, el prejuicio, el esquema, el miedo, la identidad, el nombre, el rol, el individuo codificado.*

2- Mutar. Estado transitorio (tránsito de una piel a la otra). Puede llevarse a cabo al interior de un capullo o con el cuerpo tendido. *El animal entra primero en un período de reposo antes de proceder a la muda.* Nace así una noción fundamental: la *frontera* como vínculo.

3- Nacer, o renacer. Estado colectivo (apertura a una zona intermedia, cuerpo colectivo, espacio relacional). Al despertar en la nueva piel, el cuerpo ya no es solitario, es un cuerpo colectivo, conformado por la afectación de los demás cuerpos.

Asumo la pedagogía como la necesidad de aliviar la fragmentación académica, y el oponerse al uso del cuerpo como un medio (algo muy presente en los sistemas educativos). La performance posibilita una pedagogía que busca crear mapas y no repetir calcos, permite *re-enlazar* lo fragmentado, tejerlo, validar el cuerpo como lugar de enunciación y no como medio, crear rutas y líneas de fuga a través de devenires que cuestionan la representación en virtud del valor de la singularidad de cada realidad en sí. El lugar de la performance en el campo académico es más que necesario, pues desde su naturaleza propone nociones requeridas en la academia contemporánea, son estas nociones las que sustentan mi trabajo pedagógico y lo enlazan a mi práctica artística.

Performance como campo donde el cuerpo es lugar de enunciación

Uno de los retos fundamentales de la academia es que cada estudiante logre posicionarse como cuerpo pensante y actuante desde una experiencia personal que le permita enunciarse con voz propia, corporeizando el conocimiento, descubriendo la capacidad de plantear miradas y juicios críticos sobre la realidad. En este sentido, la performance es en sí la

búsqueda de un autorreconocimiento y una conciencia del cuerpo como lugar de enunciación. De manera que no necesariamente una pedagogía de la performance tiene que implicar la formación de artistas “performers”, sino que puede abrirse como sensibilización para fomentar modos de relación con la vida misma. Desde esta perspectiva, la performance, como sensibilización y no como producto, se hace necesaria en la formación académica contemporánea.

Performance e investigación (el performance como investigación vivencial)

Teniendo en cuenta los estudios de la performance de Richard Schechner (agosto 23, 1934. New Jersey. Estados Unidos) abordados en su texto *Performance Studies—An Introduction* (2006), asumo la práctica performática no solo como producción, sino como modo de conocer la realidad, por tanto, como práctica investigativa dada en la misma praxis vivencial. Se trata de analizar o estudiar distintas realidades: rituales, sociales, políticas, desde una perspectiva transdisciplinar que se sustente en categorías propias de lo performático, entendido como acto significativo enunciado desde el cuerpo y en comunión con un espacio, en el que los sentidos se hibridan entre lo convergente y lo divergente, lo lógico y lo ilógico, el ser y el estar, lo presente y lo ausente, lo real y lo irreal, la metáfora y la vivencia, la presentación y la representación, desde y a través del devenir rizomático de existencias y desdoblamientos.

A través de la *performance* se puede reconocer un contexto y su campo de relaciones; experimentarla asumiéndola como experiencia de diálogo relacional, intercorporal e interespa-cial, es un proceso de investigación que permite indagar interactivamente el contexto, las maneras de habitar el espacio y los estados corporales; casi que representa un estudio de campo accional. Esto lo he experimentado en procesos performáticos realizados en mi práctica artística y pedagógica, en la cual, a través del mismo performance, se han reconocido situaciones corporales propias y ajenas, así como dinámicas cotidianas dadas en espacios urbanos, como es el caso de zonas en el Centro de Bogotá circundantes a nuestra Facultad de Artes ASAB.

Después de dichos procesos performáticos relacionales, hemos podido dejar vestigios, cartografías, bitácoras, textos analíticos y otros insumos que son base para estudios de contexto y reflexiones teóricas. Estas experiencias nos han demostrado el aporte de la performance a una de las funciones esenciales de la universidad: la investigación, sobre todo desde una perspectiva contemporánea y en coherencia con el campo del arte.

Performance como ritual relacional

En los talleres de la ASAB, asumo a la performance desde su dimensión ritual, relacional, activadora, vivencia en sí, experiencia íntima y colectiva, manera de reconocerse a uno mismo y al otro (así como a los espacios), posibilidad de atravesar el muro que separa al espectador del artista, supresión del espectador y nacimiento de un ser activo, participante. No en vano afirma Gilles Deleuze (2002, p. 19) que el mapa es un asunto de performance que acciona sobre la realidad. La dimensión ritual a la que me refiero es participación grupal (lo cual es además pertinente para un taller colectivo, que es la estructura común en la ASAB, la de los grupos), fenómeno de contagio, relacional, activador, tejido de diferencias, diálogo entre sujetos y espacios, vivencia en sí. Experiencia sustentada, no en fantasmas que nadie ve, sino en realidades compartidas, experiencia íntima y colectiva, el chamán es ante todo un médium; si Beuys (Alemania, Krefeld, 12 de mayo de 1921 - Düsseldorf, 23 de enero de 1986) se posicionaba como un chamán, era por ser un mediador social, tribal (el tótem fundamental es la tribu). Un espacio ritual es un intersticio en el que la otredad deviene mismidad, es la frontera entre lo individual y lo grupal, por tanto un híbrido de ambos.

Antecedentes

Un antecedente importante de mis prácticas pedagógicas performáticas fue la asignatura electiva "Espacios Rituales" (2006) que llevé a cabo con la colaboración del maestro Carlos Araque¹. En el caso de esta experiencia el motor impulsor,

¹ Profesor del Proyecto Curricular de Artes Escénicas de la Facultad de Artes ASAB. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador y creador con formación en antropología, dedicado a las relaciones entre escena y ritualidad. Indaga temas





era la improvisación motivada por la ritualidad de actos viscerales. En los ejercicios que desarrollamos, ante una situación, o una pregunta determinada de carácter mítico y ritual, cada estudiante planteaba una respuesta individual que luego se enlazaban en una colectiva, fundiendo las nociones en una suerte de híbrido, estableciendo miradas que luego se extienden en forma de acciones en las que las disciplinas desaparecen como entes separados para metamorfosearse en un acto ritual, poniendo en práctica compartida conceptos comunes a todos los lenguajes creativos: ritmo, equilibrio, imagen, composición, dirección, espacialidad; asimismo, desarrollando las relaciones espaciales: cuerpo-objeto-espacio-ritmo-posición-movimientos.

Trabajar con Carlos Araque fue una experiencia especial, la manera en que él asume lo escénico dialoga con lo performático y el campo de la acción, al implicarse en una ritualidad que hace del acto corporal un suceso que llega a un desdoblamiento desde lo interno, lo espiritual. En estos ejercicios participaban estudiantes de diferentes disciplinas sin que lo disciplinar implicara una frontera irrompible.

Configuración Espacial 1 (esta asignatura, si bien hizo parte de un plan de estudios no actual del Proyecto Curricular de Artes Plásticas y Visuales para la Facultad de Artes ASAB, es plataforma y guía para el plan de curso vigente en este momento, bajo el nombre Configuración Espacial 1 Cuerpo, Espacio y Acción)

La metodología de Configuración Espacial 1 consiste en plantear tres dimensiones de reconocimiento del lugar, desde el punto cero (cómo lo siento yo), el lugar en sí (sus dinámicas, características morfológicas, historia) en la zona intermedia (cómo lo sienten los demás). Estas tres dimensiones se aplican a tres momentos también correspondientes a las tres etapas transversales ya explicadas anteriormente, en este caso aplicadas a esta relación cuerpo-espacio.

Estado solitario: en base a un lugar seleccionado al interior de la Facultad de Artes ASAB.

como el carnaval, la voz, la vida y la muerte.

Estado transitorio: en relación a un lugar intermedio entre lo abierto y lo cerrado.

Estado colectivo: (apertura a una zona intermedia, cuerpo colectivo, espacio relacional): complementado con una acción colectiva en una zona pública del Centro en Bogotá.

La asignatura electiva Cuerpo y Performance

Este es un espacio académico que abre la posibilidad de que, finalmente, la performance tenga un espacio propio como lugar de conocimiento en la ASAB, no desde la periferia, sin que por esto pierda su naturaleza de frontera, territorio de territorios.

En el caso de esta electiva, las tres etapas que implican la transición se basan en tres momentos que han marcado la historia del performance, pero teniendo como punto de partida una *necesidad* propia que cada estudiante define, asumida como detonante, y que después se articula a un verbo accional que la movilizará. Para cada uno de estos momentos, usamos como método y estrategia modos cercanos a la apropiación, el *re-acted*, la traducción, transducción, o una contra-traducción.

Los tres momentos de la asignatura electiva Cuerpo y Performance

Etapa 1. Estado solitario. Un primer momento donde la performance implica un cuerpo en solitario, correspondiente además a una época en la que el cuerpo habita la soledad de reconocerse a sí mismo. Como referentes de esta etapa, revisamos acciones privadas de artistas de performance entre los años 60 y 70, las llevamos a ejercicios de autorreconocimiento y a unos primeros performances que los estudiantes realizan en espacios íntimos, cerrados o controlados, donde solamente habitan ellos, una cámara, y quizás un espectador distante; allí se hace evidente esta tautología de un cuerpo ensimismado en su propia piel. También sobre este primer autorreconocimiento están basados los ejercicios del taller.

Etapa 2. Mutar. De la genealogía al contagio (transmisión). Estado transitorio. Transición de la performance ensimismado, solitario, a la performance relacional, colectiva. Este momento es denominado transmisión. Y como referente nos apoyamos en la acción de Dennis Openheim con su hijo (*Two Stage Transfer Drawing* 1971).

Etapa 3. Estado colectivo (zona intermedia, cuerpo colectivo, espacio relacional). La tercera etapa ya implica una relación con la performance relacional, pública, social, presente en nuestra contemporaneidad. El reto es, entonces, partir de la necesidad inicial y expandirla para llevar a cabo una performance en el espacio urbano. En el desarrollo de esta tercera etapa, revisamos referentes latinoamericanos (pues se trata de un campo ampliamente explorado en nuestro continente): artistas, colectivos, proyectos, que abordan el performance en el espacio público urbano. Dialogamos con artistas invitados y presenciamos otras experiencias dentro y fuera de la ASAB.

Conclusiones

Después de muchas prácticas y reflexiones respecto al lugar de la performance en la ASAB, pienso que el enlace no debería buscarse desde una especie de tratado entre campos, lo cual derivaría en una articulación performance y pedagogía, creo más interesante profundizar en el campo de la performance y encontrar las pedagogías que en sí contiene, entendiendo que nos referimos a un campo con identidad propia y no dado por la desviación de otros campos.

Siguiendo esa idea, llegaríamos quizás a pensar en *pedagogías de la performance*, y estas tendrían estructuras con tejidos renovadores que pondrían a dialogar distintos saberes, pero desde sus esencias, quizás unas pedagogías de la performance impliquen, formación política, filosofía, chamanismo, prácticas Zen, y hasta diversas miradas de las ciencias y las artes. Esto no significa configurar una colcha de retazos, significa que acudiríamos no a las formas o las técnicas aparentes, sino a las naturalezas de cada saber; no al teatro, sino a lo teatral; no a la música en términos de partitura, sino a lo sonoro en tanto sensación; no al dibujo en su imagen, sino a lo dibujístico en su

esencia; no la escultura en lo objetual, sino a la comprensión del espacio en su habitar; no a los elementos por separado, sino a la relación entre ellos; no a la imagen resultante en una fotografía, sino a la mirada fotográfica.

Pero sobre todo, refiero a una pedagogía que nos de herramientas para dialogar con el mundo, conocernos y así fluir, pues cada experiencia performática es un descubrir y descubrirse, por tanto, siempre hay una dimensión de lo inmediato, de lo imprevisto.

Referencias

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizorenia* . Pre-textos.

<https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/deleuze-gilles-y-guattari-mil-mesetas-capitalismo-y-esquizofrenia.pdf>

Enema, publicación de la Facultad de Artes Plásticas ISA. Cuba. 2000

Schechner, R. (2002). *Performance Studies—An Introduction* (2ª ed.). Editorial ROUTLEDGE

Bibliografía complementaria

Bernard. M. (1994). *El Cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Editorial Paidós.

Buenaventura Vidal, N. (1998). *Amaranta Porqué*. Editorial Panamericana.

Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica.

Eliade, M. (1985). *Lo sagrado y lo profano*. Edición LABOR.

Maffesoli, M. (2001). *El Instante eterno. El Retorno de lo Trágico en las sociedades posmodernas*. Editorial Paidós.

Sagan, C. (1993). *Los dragones del edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Editorial Crítica.

Revistas

Arte Cubano. Consejo Nacional Artes Plásticas Cuba. Re-visión de una década.

da. Antropología y Arte en los 80, 2004

Revista de Artes Visuales. Arte Cubano. Número 1995.

TRIBUNA de la Habana, Ciudad de La Habana. 22 enero 1995.

Material de internet

Performance Arte y Acción. Grupo Okan (Geografías Corporales. Se hace camino) <<http://www.youtube.com/watch?v=kjXM47NwA-c>>

Performance Arte. Transmisión. Okan.

<http://www.youtube.com/watch?v=ZsVSzbMrvmE>

Arte, educación y movilización social; la simbiosis del ser artista y ser educador

Felipe Armando Sepúlveda Martínez¹

Egresado Facultad de Artes ASAB

Tutor PTA FI 3.0 de la Secretaria de Educación de Malambo

surdenortecolombia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9110-9038>

Junto con las comunidades, he encontrado que las relaciones que se enlazan entre educación y arte crean un entramado increíble que facilita y fomenta el cerramiento de las brechas sociales existentes de forma más consciente desde la misma sociedad que acciona su cotidianidad para superar tales brechas. Estos encuentros han sido posibles gracias a una actitud que gesta una simbiosis entre el ser y el hacer del artista y el educador.

La experiencia en las transformaciones sociales con justicia social de la ciudad de Reggio Emilia (Italia), o de los países escandinavos, son un referente de que es posible actuar hacia un ideal que llamaré *ecosistema de bienestar*, en el cual la ética se propone que sea una experiencia estética, una postura para recorrer los caminos de la movilización social.

De esta forma, y persiguiendo los rastros de un planteamiento que se siembra en una pequeña porción de la sociedad malambra, empezamos a gestar acciones, prototipos de proyectos escolares y nuevas formas de relacionarnos con la comunidad a través de la dinamización de la cultura que antes no existía allí, brindándonos el brillo de la niñez y la juventud que participa poco a poco de un

¹ Máster en Gestión Cultural, maestrante en Pedagogía Social e Intervención en Contextos Sociales y Artista Plástico y Visual. Estudios en primera infancia en Reggio Emilia (Ita) y de educación de alta calidad de la Universidad Nacional. Fue Coordinador de Arte y Cultura en aeioTU donde lideró varios proyectos en Colombia, México y Brasil. Hizo parte de equipos pedagógicos del Museo Nacional, la Galería Santa fe y FGAA. Actualmente emprende el proyecto cultural @surdenortekmg y es Tutor PTA FI 3.0 del Magisterio Nacional en Malambo (Atl). Ha desarrollado proyectos entre Arte –Educación y Comunidad con organizaciones como la Cámara de Comercio de Bogotá, el Museo Nacional, la ASAB y la Secretaria de Cultura de Malambo. Ganador en varias oportunidades para el desarrollo de obra del IDARTES y del MinCultura incluyendo el reconocimiento a la creación de obras sobre Arte / Naturaleza. Jurado de selección para IDARTES y el MinCultura en 2012, 2019, 2023 y 2025. Ha publicado en Revista "ERRATA No. 10" (2014), en el libro "Investigaciones Emergentes; Creación, Pedagogías y Contextos" (2014) y en Contacto Maestro (2021).

cambio de estructuras culturales y sociales hacia un posible *ecosistema de bienestar* liderado por una didáctica que posicione la ética como experiencia estética.

Este proceso de investigación-acción ha sido determinado por el contexto y el análisis continuo que como profesional de las artes y la educación he realizado. Se invita para que se haga una lectura y comprensión de esta como un proceso de creación de formas inspiradas por vertientes del orden filosófico que nos ayudan a flexibilizar la dinámica pedagógica como un proceso creativo que enfoca su esfuerzo en el modelado de comunidades, por tanto, sus metodologías no surgen del orden convencional. Conceptos como *escultura social* (Beuys, 1974) y *arte etnográfico* (Foster, 1996) son en primera instancia la inspiración para abordar de forma innovadora la praxis pedagógica. Consecuentemente, se plantea esta investigación-acción como gestora de posibles formas de actuar y proyectar la escuela en contextos con realidades de deudas históricas y que, en ellas, pueda existir una luz hacia la dignificación, con una búsqueda de sentido en la ética que permitiese el cerramiento de brechas sociales y movilice a la sociedad hacia una postura de bienestar. Es una apuesta para cambiar los paradigmas que definen la solución en esquemas metodológicos y no del orden del desarrollo de un pensamiento filosófico (ético y estético) que determinarían nuevas formas de vivir y activar la escuela (con toda su comunidad educativa).

La simbiosis del ser artista y ser educador

Para comprender y conectar las relaciones entre arte, educación y movilización social, es importante exponer una experiencia de vida y un cúmulo de aprendizajes y cuestionamientos que dan forma a una idea y un deseo que me motiva a ser parte activa en un *ecosistema de bienestar*², el cual poco a poco aclarará su sentido y pertinencia. Soy ser humano, soy artista y soy educador; hago parte de un ecosistema natural y puedo generar bienestar que es urgente en cualquier sociedad en la cual hayan sido vulnerados los derechos humanos y los de los niños de forma sistemática por siglos. Hoy es nuestra historia cotidiana y hace parte de la idiosincrasia colombiana.

² Concepto que vengo desarrollando desde mi experiencia como artista y educador.

Es inobjetable que nuestro ser está compuesto por diversos roles que ejercemos en nuestra sociedad. Particularmente el ser artista es un paradigma que se compara a un observador externo de las realidades profundas, un ser que ha trascendido más allá de quienes le rodean en su cotidianidad política y económica. En particular, nunca he perseguido tal imaginario, al contrario, he soñado con un cambio de paradigma de la producción artística y del rol del arte en la sociedad, por tanto, del ser artista. Años atrás, cuando empezaba el camino del ser educador, extrapolamos, junto con otros, la práctica creativa hacia un diálogo comunitario en conexión con lo social.

Gestamos oportunidades de estar junto a varias organizaciones sociales donde encontré algunas formas de pensar, escuchar y articular saberes e ideas para innovar en prácticas artísticas coherentes a sus contextos desde lo transdisciplinar. En algunas obras de arte gestadas entre comunidades y yo, evidenciamos estrategias de estos procesos creativos para abordar la relación entre arte, educación y movilización social. Estas obras demuestran una postura y una praxis que he procurado mantener en procesos educativos en el contexto de la primera infancia, al igual que como docente de artes plásticas en bachillerato en el municipio de Malambo (Atlántico). Un vestigio es una oportunidad, una esperanza. Resistir es un acto de fe, de justicia hacia una movilización social en contextos vulnerados.

Así, Freire (2009a) nos invita a reflexionar sobre nuestro rol, porque no es ser

mero espectador del proceso, sino sujeto, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones. No es tampoco su propietario. Reconoce, entonces, que si no puede detener ni anticipar puede y debe, como sujeto, en la medida que conoce, ayudar y acelerar las transformaciones (p. 43).

Esta es la simbiosis de un artista y un educador.



Fotografía 1. Organismo Ideológico Usme, con el apoyo de niños del barrio La Esperanza. Obra que contó con 3 versiones en diferentes localidades de Bogotá. Fuente: registro propio.

Nutriendo la experiencia a través de la cultura de la infancia

Si entiendo de esta forma la posibilidad aquí expuesta, significa que la educación, las artes y la cultura deben aunarse de forma holística y transdisciplinar para la gestación de un nuevo *ecosistema de bienestar*, en el que las escuelas nuevamente recobrarían su estatus prioritario para el desarrollo humano, social y medioambiental desde la noción de una ética del cuidado, una estética que enaltezca la dignidad y un pensar comunitario como base de la construcción social en torno a la empatía y la resiliencia. En el siguiente gráfico, quisiera explicitar la visión sobre el rol del arte en contextos educativos que fomentarían un *ecosistema de bienestar*, y así mismo darle forma a este concepto que he venido tratando y germinando desde la práctica artística y educativa.

La cultura de la infancia, entonces, inspira a un actuar para que se materialicen todos los derechos. Es en este proceso de materialización donde la educación y el arte juegan un papel importante, porque se requiere que el ecosistema sea sustentable, y esa sustentabilidad se dará en la medida en que (al igual que un bebé)

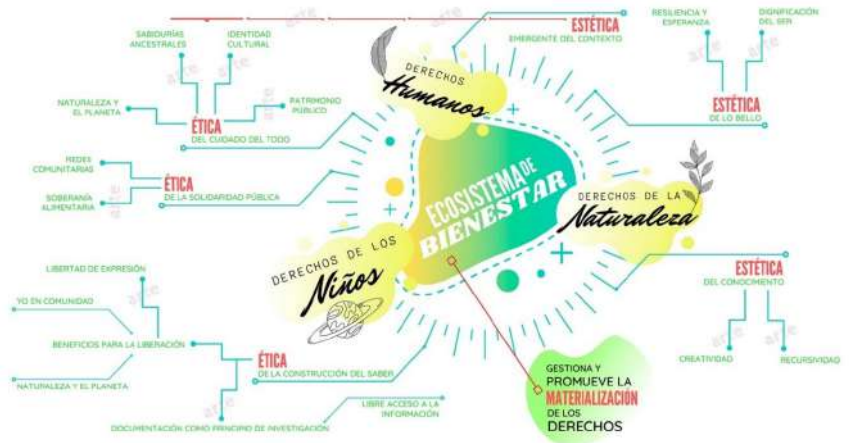


Gráfico 1. . Mapa conceptual sobre los componentes del *ecosistema de bienestar* y la relación del arte en la vitalización del concepto que vengo desarrollando gracias a las reflexiones de mi trasegar como artista y educador. Fuente: Elaboración propia.

construya una serie de códigos y formas propias de su ser que le permitan percibir el mundo, encontrarle significado y entrar en diálogo a través de todos sus sentidos y su pensamiento, especialmente el concreto.

Algunos filósofos y pensadores consideran que la estética se localiza en la frontera de la tensión y la proximidad que existe entre la racionalidad y la imaginación, entre lo cognitivo y lo expresivo. Esta tensión y proximidad tiende a brindar mayor grado de integridad al pensamiento (Vecchi, 2013, p. 6).

Esa integridad que requerimos para aferrar significado es característica del pensamiento concreto y que las artes plásticas proveen al contexto de la educación.

La plasticidad del cerebro se refiere a la capacidad de regeneración neuronal gracias a las relaciones y *aprehendizaje* que poseemos en lo largo de la vida. En este *aprehendizaje*³ se definen

3 A pesar de que Freire (2009b) define “-que enseñar no es transferir conocimiento – no solo requiere ser aprehendido por él (educador) y por los educandos en sus razones de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido” (p. 47), quisiera enrique-



Fotografías 2, 3, 4 y 5. Proceso básico de materialización de una forma y un sentir, a través de la técnica de papel maché realizada por estudiante de la Institución Educativa Antonia Santos de Malambo (Atlántico) en medio de la estrategia de educación a distancia en tiempos de COVID-19 con enfoque en resiliencia. Fuente: registro propio.

las formas en las que entendemos nuestro entorno, las características propias de las cosas de la vida, la resolución de problemas y la potencia de la recursividad en los procesos creativos; condiciones necesarias que deben gestarse en la educación para que desde la niñez se afiancen los hábitos de concretar y materializar el pensamiento, pasar de la teoría a lo práctico. Es por esto por lo que el arte plástico (sin dejar de lado las demás artes en otros procesos del desarrollo y aprendizaje de niños y jóvenes) es vital en un *ecosistema de bienestar*.

En las fotografías 2, 3, 4 y 5 podemos tener un pequeño pero significativo ejemplo del cómo el arte plástico permite el entendimiento de la forma, de las características de un material que es usado pertinentemente para el objetivo propuesto; del desarrollo de las destrezas para darle forma a una forma. Estas nociones fundamentales del arte plástico "son un conjunto de acciones conceptuales (pensamiento) y físicas (manipulación de materiales y herramientas) que nos permiten materializar las ideas sobre alguna superficie o espacio" (aeioTU, 2015, p. 46).

cer esta postura con conceptos que son propios del ejercicio de las artes y que son determinantes en el desarrollo de los niños y jóvenes, con el propósito de argumentar más adelante que esto cimienta la sostenibilidad del ecosistema de bienestar, sobre todo en contextos donde han sido vulnerados los derechos humanos, de la niñez y la naturaleza.

Extrapolemos estas habilidades adquiridas en torno al pensamiento concreto al contexto de lo social y educativo con un sentido ético de bienestar y justicia social; serán imparables... la utopía del cambio.

El sentido básico de las artes plásticas aporta en la generación de un sistema en paralelo dentro del sistema educativo, que impacta en la vida y pensar de los habitantes del ecosistema. Estos habitantes, en últimas, son quienes se encargarán de forma natural, a que se concreten los derechos fundamentales de todos en las tres líneas éticas, el tan anhelado camino hacia la sostenibilidad de un *ecosistema de bienestar*, pasar de la teoría a la práctica,⁴ a una materialización de las ideas en la superficie social.

Tal y como se ha podido apreciar hasta ahora, creatividad y recursividad están ligadas. Por medio de la capacidad creativa se hace uso consciente de los recursos que se tienen, de tal modo que la recursividad permite concretar las ideas, utilizar diferentes medios y materiales que pueden dar significado al pensamiento creativo, además, facilita la concreción y focalización de los objetivos en los procesos de creación (aeioTU, 2015, p. 13).

Gracias a los avances científicos, económicos, educativos y políticos en torno a la *cultura de la infancia*, tenemos vestigios

de que es posible actuar por una escuela que enaltezca la belleza como principio ético. Esto es inspirador.

¿Cuál es la perspectiva de nuestra educación, principalmente de la educación artística, ante el avasallante futuro que científica-

⁴ Es clave relacionar este punto neurálgico que determina la eficacia de transversalizar el arte plástico en los procesos educativos como también en los relacionados a la movilización social. Freire (2009) se refiere al rol del educador:

sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la teoría. Mi discurso sobre la teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. Al hablar de construcción del conocimiento, criticando su extensión, ya debo estar envuelto por ella, y en ella la construcción debe estar envolviendo a los alumnos. Fuera de eso, me enredo en la trama de contradicciones en la cual mi testimonio, inauténtico, pierde eficacia. Me vuelvo tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios. Tan fingido como quien dice combatir el racismo, pero, al preguntársele si conoce a Madalena dice: "La conozco. Es negra, pero es competente y decente". (p.48)

mente se ha trazado si no ponemos el freno de mano, ahora? Soy consciente y me hace feliz saber que muchos están trazando caminos que nos permitan superar nuestras propias condiciones adversas. Además, que enarbolan el arte y la cultura como la bandera de la oportunidad. Me uno a ellos, mi fuerza es para ellos. Es por esto por lo que encuentro dos oportunidades que nos pondrían en una zona de incidencia vital, en el desarrollo de políticas públicas coherentes hacia un *ecosistema de bienestar* desde el arte en contextos escolares.

El deber ético de adentrarse en contextos de desigualdad y verter el espíritu creador y sanador del arte

Día a día se abren debates sobre las verdaderas condiciones de desigualdad que existen en Colombia e incluso en todo el mundo. Es frustrante ver que todo este bagaje académico y teórico no se materialice en acciones concretas y justas para todos. Por ello, es urgente que nuestro rol como artistas y educadores de esta sociedad pueda llegar a los contextos más profundos para que nuestra creatividad, capacidad de recursividad y pensamiento crítico estén a disposición del cerramiento de las brechas sociales a través del tejido de dignidades; creadores de éticas de lo bello.

Pero ¿para qué es necesario hacer esta declaración? Para dar una voz a la infancia. Recordemos que infancia proviene del vocablo latín *infans* (in-falens, “el que no habla”). Somos nosotros los adultos, los que podemos dar voz, una voz que para Malaguzzi no se debe encerrar en predeterminismos históricos que todavía nos traicionan. Loris habla de la historia de la infancia refiriéndose a una tradición repleta de silencio, una cultura que ha hablado poco y mal a favor del niño (...). La matriz actual de los arraigados prejuicios, en el sentido que hemos dicho, distribuidos sobre amplias y compuestas franjas que atraviesan el saber y los propios criterios de valoración, es, sin duda, la que llamaríamos la cultura del silencio, la que calla o habla poco y mal de la larga historia de la infancia (Hoyuelos, 2004, p. 60).

La infancia, al igual que muchas comunidades, ha sido silenciada. Por esta razón, aquí la infancia puede ser la metáfora para aludir



Fotografías 6 y 7. Retratos familiares realizados por familias de la Institución Educativa Antonia Santos de Malambo (Atlántico) en medio de la estrategia de educación a distancia en tiempos de COVID-19 con enfoque en procesos de resiliencia. Fuente: registro propio.

a nuestras comunidades educativas compuestas por niños en preescolar, primaria, bachillerato, sus familias y sus educadores.

En las fotografías 6 y 7, vemos un corto registro de procesos en la Institución Educativa Antonia Santos del municipio de Malambo, y que desde el Área de Artes Plásticas se plantea una apuesta por visibilizar a las familias que están siendo crudamente afectadas por uno de los más altos niveles de contagio y muerte por COVID-19 que tuvo el país por departamento⁵. Familias que, con sus niños y jóvenes, no solo han sido afectadas por el virus, sino que tienen un histórico de desigualdad que se ha recrudecido en tiempos de pandemia; el número de contagios y de muertes es un síntoma de una enfermedad mayor: la desigualdad gestada por corrupción en diversas instancias de la sociedad. Esta misma desigualdad ha arrancado la voz tanto de niños como de adultos.

El arte puede proveer voz, imagen, cuerpo, memoria, música y patrimonio, baluartes ante la desigualdad. James Heckman,

⁵ El municipio de Malambo (Atlántico), al día 17 de julio de 2020, presentaba 1737 casos de contagio y 116 fallecidos por COVID- 19. (Periódico El Tiempo, 2020). Muchos de ellos eran familiares de los estudiantes de la Institución educativa Antonia Santos. “El retrato familiar en tiempos de pandemia” tiene como objetivo la reflexión en torno a la afectación de un agente externo al ámbito familiar, y cómo la familia, movilizada por los niños y jóvenes, se condiciona a su llegada. Las representaciones han sido diversas y gracias al acompañamiento de la escuela con una perspectiva de bienestar, se ha evidenciado un deseo de plantear el entorno familiar más activo y propositivo ante esta cruda condición, a pesar de que aún nos encontramos recibiendo resultados de esta experiencia.

premio Nobel de Economía en el año 2000, ha sido reconocido por sus aportes en el ámbito social gracias a sus estudios sobre el impacto de la inversión de recursos de las sociedades en la primera infancia, con el propósito de recuperar esas inversiones en capital social futuro, con menores tasas de criminalidad, violencia y deterioro del patrimonio público. Sus resultados son esperanzadores cuando hay voluntad política y una comunidad que se ha movilitado en torno al bienestar. Es imperante comprender que

ninguno de nosotros controla las circunstancias que encuentran al nacer. Nuestros padres, su composición genética, educación, estado de salud, recursos económicos y entorno son el “legado familiar” que recibimos al nacer. Este legado determina el curso de nuestras vidas. Estas son desiguales por naturaleza y por las circunstancias. Al nacer el bebé hereda diferentes capacidades y los recursos para explotarlas. No podemos cambiar radicalmente esta situación. Pero sí debemos cambiar partes de la misma. En particular, debemos abordar la desigualdad en algunos de los recursos que las familias poseen para desarrollar plenamente el potencial de sus hijos (Heckman, 2010, p. 3).

Soy consciente de que en Colombia aún faltan estadísticas y estudios longitudinales que permitan evidenciar el impacto del arte en la escuela y en cómo este genera movilización social. Existen algunos estudios de la Universidad de los Andes y aeioTU Fundación Carulla (Facultad de Economía Universidad de los Andes, 2018) que evidenciaron el impacto de una escuela que acoge las artes como eje transversal en todo el proceso educativo y del relacionamiento con las familias, en la vida de más de mil niños por 5 años en un contexto de alta vulnerabilidad en la región Caribe de Colombia. Esta evidencia demuestra que hay esperanza cuando el arte y la cultura se asumen como partes activas y protagónicas en un *ecosistema de bienestar*. Soy consciente que esto requiere una postura política casi “Freiriana”, ya que nos invita a reconocer que

el discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado

y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas (Freire, 2009, p. 122).

Y de igual forma como Hoyuelos en el 2020 dejaba su mensaje para Colombia desde la charla virtual para la Universidad ICESI de Cali, el cual nos invita a pensar en el pensamiento estético como componente ético y político de la ciudadanía.

En búsqueda de la ética como experiencia estética

En la escuela se significa o resignifica la memoria colectiva de las comunidades desde diferentes campos. La escuela puede proyectarse como una oportunidad de encuentro transdisciplinar que permita a los niños, jóvenes y familias a identificarse holísticamente. En la escuela se puede vivir lo imposible, lo invivible y lo urgente, al igual que la tranquilidad, la felicidad y los motivos de vida que a comunidades enteras caracteriza, reúne y pone en diálogo.

Así, la escuela también podría vivirse en comunidad, en participación, en cruce de saberes, de situaciones, de relaciones que, a pesar de tener razones adversas a ellas, las fortalece. De esta manera, entonces, el arte cobra vital importancia como parte de una escuela que propone y gesta condiciones para un *ecosistema de bienestar* hacia su comunidad educativa. Este es un llamado a dar valor a las relaciones que se tejen de manera rizomática en procura de una escuela que estructura, pero a la vez desestructura con sentido crítico. Aquí, por lo tanto, hay una conexión profunda con el arte situacionista y con la estética relacional que Bourriaud (2008) manifestó en sus investigaciones, evidenciando rupturas importantes en la producción artística y sus implicaciones en el sistema cultural, ya que “el concepto situacionistas de la “situación construida” pretende sustituir la representación artística por la realización experimental de la energía artística en los ambientes de lo cotidiano” (p. 106), y es este el valor de una escuela transformadora que abraza la creatividad y la recursividad como propuesta transgresora de realidades constituidas por la desigualdad a través de la didáctica de las artes; la experimentación como parte del método científico es vital en la búsqueda de soluciones de forma innovadora.



Fotografías 8 y 9. Niños y adultos líderes del TEAMART de la Institución educativa Antonia Santos de Malambo (Atlántico). Fuente: registro propio.

El arte situacionista provee lo que para la escuela debe ser natural (aunque pareciese que ya no lo es), y se trata de generar valor en el proceso de construir conocimiento, en el cual la escucha activa es una estrategia propicia para relacionarse con la comunidad educativa. Y aquí se cruza la escucha en la práctica situacionista con la *pedagogía de la escucha* que Loris Malaguzzi plantea como la primera estrategia del principio ético de la filosofía educativa de Reggio Emilia, ya que

La escucha, como actitud ética y estética, significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos. La escucha activa nos lleva a comprender como los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales. La escucha ya lo veremos es una premisa para la adecuada observación, la interpretación y la metacognición. Es una condición *sine qua non* para no destruir la cultura infantil, sino para respetarla (Hoyuelos, 2004, p. 131).

En ese deseo de no continuar en un bucle de una sociedad que históricamente ha silenciado la cultura infantil, de reconstruir la memoria perdida de una comunidad educativa, de gestar éticas y estéticas en torno a un *ecosistema de bienestar* a través del arte, en la Institución educativa Antonia Santos nos planteamos la importancia de crear un grupo intergeneracional de niños y adultos que vivieran el arte y la cultura, no solo por sus capaci-

dades y talentos innatos en la producción técnica, sino por su deseo de participación y cambio, por su sentido crítico y por su ímpetu de movilizar a otros.

De esta forma, surge el TEAMART (fotografías 8 y 9), en el año 2019, nombre dado por un pequeño grupo de niñas líderes, que motivadas por la participación y la visibilización de su escuela en el municipio, constituyeron un equipo que empezaría a ser significativa para la comunidad educativa, ya que no existían registros de grupos entre estudiantes y adultos con un enfoque en la gestión de la cultura. Conversamos sobre lo que podría caracterizarnos y posicionarnos como TEAMART en el municipio. No obstante, en este corto trasegar, están presentes algunos lineamientos filosóficos que nos trazamos, y que en la actualidad es nuestro “manifiesto”⁶;

1. Acoger la diversidad como oportunidad para conocer lo desconocido; para nosotros es el motor de la movilización de nuestras ideas, nuestros sueños y la construcción del conocimiento desde el arte. La experimentación es un valor que deseamos con el rigor de la investigación.

2. Todo lo que el grupo desarrolle debe buscar una conexión hacia el beneficio de la comunidad del municipio; “La obra de arte representa un intersticio social (...) un espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en este sistema, integrado de manera más o menos armoniosa y abierta en el sistema global” (Bourriaud, 2008, pp. 15-16) El interés de volcar todo el esfuerzo del grupo hacia lo comunitario radica en el arraigo cultural hacia el individualismo. De una forma u otra apostamos a superar la exclusión y la vulneración de los derechos (especificados en nuestro *ecosistema de bienestar*) y que la OCDE (2016) ha reconocido que sucede en Colombia.⁷

6 Esta manifestación escrita y usada muy recurrente por los movimientos artísticos desde la modernidad, fue una estrategia que se retomó, posterior a la cuarentena por el COVID-19, como base para una movilización social desde la escuela que impactara en la comunidad educativa.

7 El país tiene una oportunidad en la medida en que logre verter más educación, cultura y justicia social para el cerramiento de las brechas sociales y agilizar la movilidad social desde la niñez:

3. La calidad de nuestro trabajo debe alcanzar el más alto nivel del amor y respeto por la comunidad;

somos conscientes de que la belleza puede ser transgresora en un contexto de desigualdad y abandono por el aprecio a las artes y la cultura, más allá del jolgorio del carnaval y las festividades. Para nosotros, es una manifestación de lo que merece nuestra comunidad y es una expresión de dignidad tanto nuestra como para los demás. Es la apuesta de una movilización social a través del arte con “una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo (...) la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza” (Freire, 2009, p. 34). En palabras de Vecchi referidas por Hoyuelos: “Sin embargo, como tantos (o quizás como pocos), continúo pensando que belleza y estética son agentes de salvación para los hombres y que su proposición como derecho fundamental e inalienable haría un gran bien a la humanidad” (2006, p. 19), hacia un *ecosistema de bienestar*.

Vivir la cotidianidad en un *ecosistema de bienestar* a través de un manifiesto ético que movilice a niños, jóvenes y familias en torno a la construcción de su conocimiento y postura estética hacia la belleza como actos de movilización personal para la superación de la adversidad, podría ser una estrategia transversal que permita la germinación y posterior florecimiento de una cultura de paz; cultura que continua construyéndose a diario en esta institución educativa en Malambo desde el año 2019 hasta la actualidad.

La desigualdad social ha contribuido a profundizar las disparidades en el acceso a la educación y el cumplimiento de logros en Colombia. Según la Encuesta Demográfica y de Salud de Colombia 2009-2010, un estudiante del nivel socioeconómico más bajo (estrato 1) tiene una esperanza de vida escolar de 6 años, es decir, la mitad en comparación con un niño del nivel socioeconómico más alto (estrato 6), y es mucho más probable que este fuera del sistema escolar. Las evaluaciones nacionales e internacionales indican que el origen socioeconómico es un factor determinante del desempeño escolar en Colombia (OCDE, 2016, p. 34).

Referencias

AeioTU. (2015). *El Arte como herramienta de aprendizaje*. Fundación Carulla.

Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo editora.

Freire, P. (2009a). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2009b). *La pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Heckman, J. (2010). *Letter to National Commission on Fiscal Responsibility and Budget Reform*. The University of Chicago.

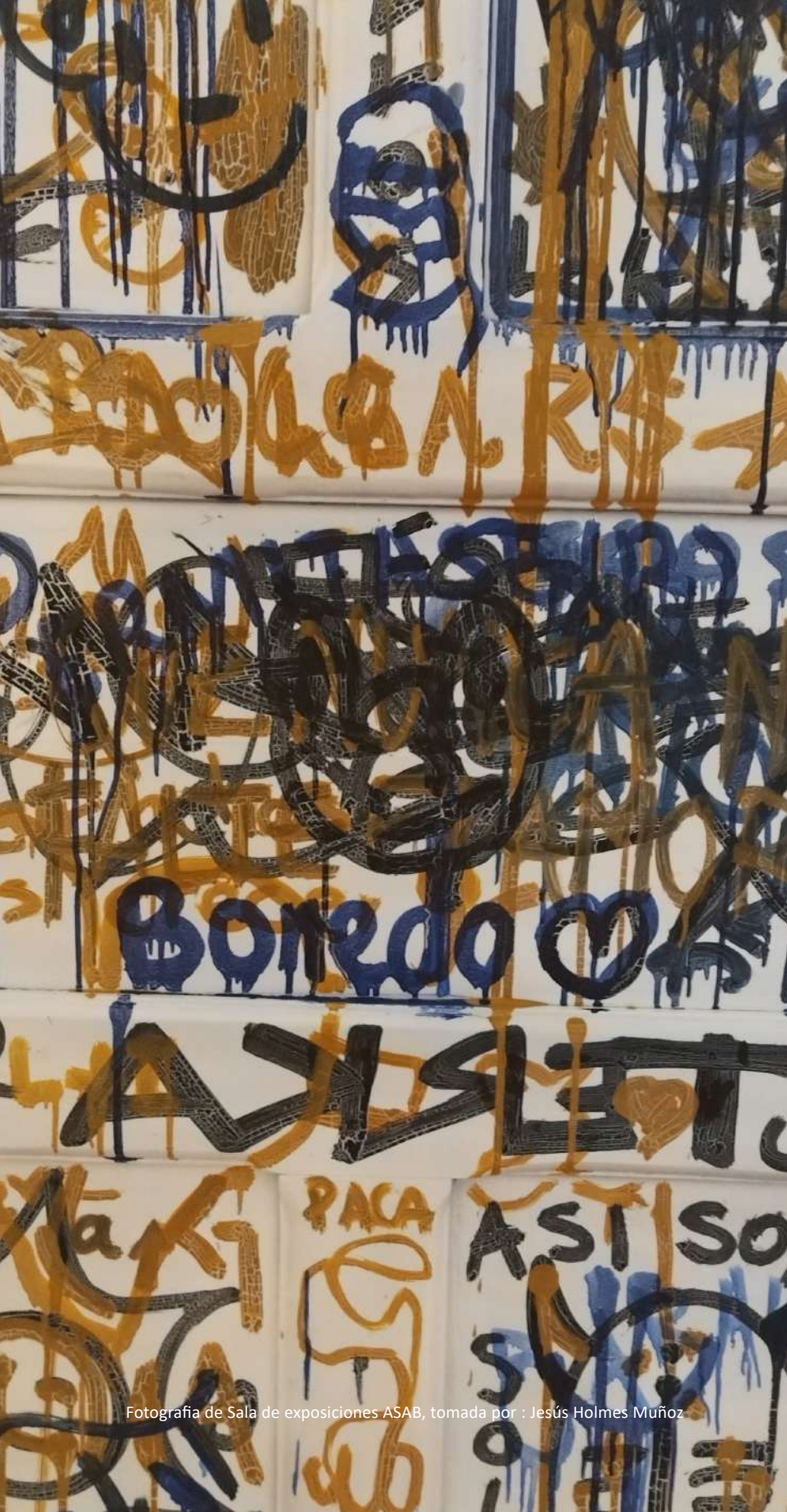
Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Ediciones Octaedro.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Ediciones Octaedro.

Hoyuelos, A. (2020). *Conferencia virtual: El espacio ambiente como aliado también en tiempos de incertidumbre*. Universidad Icesi.

OCDE. (2016). *Educación en Colombia*. Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Vecchi, V. (2013). *Arte y Creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.



Fotografía de Sala de exposiciones ASAB, tomada por : Jesús Holmes Muñoz

La clase sobre Van Gogh

Carlos Eduardo Peñón Tovar

Egresado Facultad de Artes ASAB

Docente Colegio Carlos Albán Holguín: I.E.D.

penoncarlos@gmail.com



Autorretrato con la oreja vendada. Vincent Van Gogh.
1889. Óleo sobre lienzo.

https://www.ellitoral.com/arte/arte-oleo-pintura-maestros-siglo-xix-van-gogh_0_cKA8XjW2c6.html

El tropel de murmullos se percibe lejano, avanza con fuerza por el pasillo. Un vacío profundo y vertiginoso se instala dentro de mí, es un miedo imposible de superar: la llegada de los estudiantes al salón. Por más de once años, día tras día esta sensación me arropa, es un miedo crónico que supuse en vano que desaparecería luego de un par de semanas de iniciarme como docente novel; no fue así. Los primeros golpeteos y el rechinar de los zapatos sobre las baldosas heladas me sacan de un letargo acomodado, una pequeña porción de comodidad aunada a una falsa esperanza de que no lleguen, de que el mundo colapse en el preciso instante en que sus alientos ansiosos por carne fresca se diluyan al sentirse cercanos a mis límites. No hay nada que hacer, ¡un buen día! de alguno de ellos y luego uno tras otro agolpándose en un desorden descomunal ante los pupitres aún perplejos por la calma deshecha y atropellada.

Las dinámicas escolares siempre son las mismas, el clamor del docente para que se sienten y hagan silencio en medio de rechiflas y palabras obscenas sueltas que se disipan sin importancia alguna en el aire recién contaminado, luego el docente explica su clase con un resultado vano, puesto que siempre los estudiantes dirán que entendieron para luego divagar en torno a su sexualidad con el grupo de turno, o hacer matoneo al más callado y tímido de la clase, a mandarse mensajes y fotos por Facebook en los que se desvelan las intimidades más recurrentes e hilarantes del ámbito escolar infantil y adolescente. Este eterno acontecer nunca deja de causar inquina, dado que la dignidad del profesor nunca logra permearse al constante insulto para sí y entre los estudiantes, es una impotencia que a diario se intenta sobreponer o reducir, puesto que aquellos quienes son objeto de los desmanes y desprecios en algún momento estallan, ya sea a golpes o insultos enardecidos e incontrolables, o en un futuro más lejano golpeando a las esposas o hijos, o simplemente suicidándose.

— Bueno mis queridos y apreciados estudiantes, ¿han escuchado un grupo de música pop español que se llama “La oreja de Van Gogh”? —Johan Alexis en su profunda ignorancia y ganas irreprímibles de ser un payaso dice que si eso es música gay.

— ¿Será gay porque usted la escucha, Johan? —le contesto, el salón estalla en una risotada y le hacen muecas burlonas a Johan, no tiene más opción que callar—. Igual que sea gay o no eso no importa, grandes artistas y personajes de la humanidad han sido o son homosexuales, es una estupidez de la humanidad el condenar a quien hace de su trasero un candelero, eso es opción de cada cual, así que no se preocupen, el que quiera ser gay pues séalo, pero haga una obra importante, destáquese dentro del resto, para que diga con orgullo soy esto o soy aquello y gay a mucho orgullo.

Se quedan pensativos, ojalá mañana no me caigan de la Secretaría de Educación con la policía y me detengan por hacer apología al homosexualismo, este país es así, hipócrita, doble moral.

— Bueno, pues ¿quién fue Vincent Van Gogh?, un personaje particular, maravilloso dentro de su locura, el clásico genio incomprendido que entrega su vida por el arte, que no se somete a las reglas impuestas por la sociedad y como un salmón va a contracorriente, aguantando y soportando el rechazo de las personas, incluso de su familia. A muy temprana edad sintió un llamado o tal vez era la llama de la existencia que desde joven lo sofocaba, arrastrándolo en sus pulsiones a una vida subterránea en busca de la belleza, pero una búsqueda no de lo bonito, sino de aquello que es lo más valioso y habita en los seres necesitando ser desvelado. Esa era su búsqueda, su fin era ese, encontrar la belleza en los seres humildes y anónimos que lo rodeaban, lo intentó como misionero de la Iglesia, entregándose de lleno al servicio de los mineros paupérrimos del Borinage en Bélgica, allí lo mandó la curia retrógrada con tal de quitárselo de encima, ¿y qué hizo Van Gogh? —Hayder Joan dice que dar misa, el curso lo aplaca diciéndole idiota, pendejo —. No Hayder, se dedicó en serio a ayudar, dejó de comer para darles a los hambrientos, se quitó su propia ropa y la dio a los que no tenían, incluso regaló su colchón a un campesino que no tenía dónde dormir, ¿y qué creen que hizo la Iglesia? —Lo felicitaron —respondió Angie Naomi —. No, Angie, le quitaron esa misión, le dijeron que estaba dando una mala imagen de lo que era la sagrada institución, iimbéciles! — grito y los dejo perplejos —él estaba ejerciendo la verdadera misión cristiana, entregándose él mismo para ayudar a quienes lo querían, pero así es la Iglesia o muchas Iglesias.

— ¿Y qué hizo el Vincent? —dice Marly Shirlen—. Les respondo que nada, ponerse muy mal y depresivo, porque sí tenía su rayón, se le corría la teja, era impulsivo y estallaba de furia; al ver que por allí no iba la cosa, tomó la más determinada y arriesgada de las decisiones, su misión sería llevada a cabo a través del arte, de la pintura, misión arriesgada y temeraria. Empezó a tomar algunos cursos de pintura en París pero se enfrentó a sus profesores por considerarlos retrógrados y anacrónicos, entonces fue expulsado, deambuló por la vida bohemia de Montmartre en París.

Brayan Steven levanta la mano:

— ¿Qué es bohemia, profesor? —Le explico que es aquella persona a quien le gusta la vida nocturna, la tertulia, el licor, el sexo.

— Uy, profe, yo quiero ser bohemio —grita Carlos Stiven— y el curso resuena en una carcajada profunda, varios empiezan a decir que quieren ser bohemios.

— Bueno, la vida bohemia está ligada a lo intelectual, muchachos, tampoco es solo placer — Listo, profe, diga no más.

— Como les venía diciendo, Van Gogh decide seguir adelante con su pintura, no es un capricho, es algo que no puede evitar, como un llamado ulterior y metafísico.

— ¿Que qué, profe?

— Bueno, se le dio la gana entregar su vida a la pintura, o vivía de ella y para ella, o moría, así de simple, no es como los artistas de ahora, que dictan clases para vivir y hacen una obrita mediocre para ser expuesta en una galería, y ahí se les va la vida, no crean nada de valor estético ni mucho menos conceptual, se cagan en una sala inmaculadamente blanca y eso lo respaldan con un texto pegado en la pared de filósofos como Hegel y Adorno, justifican semejante estupidez como arte intelectual, eso lo único que puede ser es mierda, observen un cuadro de Mantegna o una escultura de Bernini, si no sienten algo profundo están muertos en vida. Bueno, déjenme seguir explicándoles. Entonces, nuestro personaje empieza a pintar, a pintar y a pintar; una figura clave en su vida fue su hermano Theo, un vendedor de arte que intentó vender las obras de su hermano Vincent, pero fue muy difícil, la manera de concebir el mundo de Van Gogh era algo que no pudieron comprender

en su momento los críticos y la sociedad en general, se fue a vivir con una prostituta que tenía una hija, y esta no se lo aguantó, así como sus padres, sus vecinos, nadie se lo aguantaba porque estaba chifloreto.

Los estudiantes ríen y parecen estar entusiasmados con la historia.

— ¿Y qué pasó luego, profe?, ¿por qué ese *man* era tan raro?

— Mírense ustedes —les respondo entusiasmado —ustedes están más locos que Van Gogh. — Uy, profe, no diga eso.

— Sí, es cierto, solo les falta crear algo a partir de esa locura.

— Claro, profe —responde Michelle Jasbleidy—, como los estudiantes de la escuela de Columbine en Estados Unidos que compraron rifles y mataron en el colegio a un montón de gente.

— No, Michelle, no me refiero a eso, es convertir esa pulsión tanática en algo hermoso.

— Nooo, profe, qué es eso que dijo.

— Pues que esas ganas de volver todo mierda y de volverse mierda entre ustedes la conviertan en una pintura, en una escultura, en cuento, una novela, en una sinfonía.

Los estudiantes ríen, otros chiflan y se lanzan bolas de papel, uno tal vez reflexiona, creo que en él está la salvación:

— Bueno, profe, siga que la historia esta entretenida.

— Está bien, pero no interrumpan tanto. Entonces el pintor holandés, sí, porque nació en Holanda, se dedica a pintar, pero andaba en la inmundia porque no vendía ni un cuadro y no iba a prostituirse por un simple trabajo como el que tuvo en una galería de un tío vendiendo cuadros y terminó espantando a la gente porque los regañaba, ya que, según él, tenían mal gusto; imagínense, tratando mal a los clientes, entonces su tío lo echó. Se fue a vivir con su hermano en París y allá tampoco se lo aguantaron, pues imagínense a un hermano jodiendo por todo, hablando de cuadros y de artistas, de color y composición y joda y joda. Pues Theo, que estaba casado y recién tenía un niño, no lo podía tener en la casa, entonces le dijo que consiguiera un sitio barato donde vivir y que él lo patrocinaba, un lugar donde artistas amigos suyos pudieran confluír, trabajar y hablar.

Mientras hablo entusiasmado sobre Van Gogh, Schnayder Fabricio saca su celular y ve pornografía, le grito que deje de mirar porno gay y todo el curso se burla de él, creo que es una buena técnica; como lo dije anteriormente no tengo nada contra nadie, sea marica, negro, amarillo, ladrón, asesino, etc. Pero para ellos aceptar que son gay o imbéciles, o que los señales de eso los hace sentir mal, es una buena estrategia.

— ¿Verdad que se ese *man* como estaba muy loco se quitó una oreja?

— Bueno, señor Walter Stif, que se haya quitado toda la oreja es improbable.

— ¿Es cierto, profe? —me preguntan varios estudiantes con asombro.

— Sí, pues imaginense que el loco del pelo rojo, como le decían a Van Gogh, consiguió el lugar que le había pedido su hermano para que se fuera de la casa y pudiera trabajar tranquilo. Ese lugar fue la famosísima casa amarilla en un pueblo muy bonito de Francia llamado Arlés. Para allá se fue muy entusiasmado, aunque por su comportamiento impulsivo y apasionado se hizo rápidamente conocido en aquel pueblo. El pintor invitó a varios colegas para que fuesen a trabajar con él, pero dado que conocían su carácter impulsivo le sacaron el cuerpo; no obstante, su hermano adorado Theo habló con un pintor muy particular y tan interesante como el mismo Van Gogh.

— ¿Leonardo da Vinci? —pregunta Humberlit Daniela.

— No, Humberlit, no sea bruta —le espeta Maicol Andrey — Leonardo da Vinci nació después.

— No sea bruto —le grito yo a Maicol —Leonardo nació cuatrocientos años antes que Van Gogh.

— Ahh, bueno, profe.

— Como venía diciendo, Theo le pide el favor a un pintor tan interesante como el mismo loco del pelo rojo, su nombre era Paul Gauguin, un personaje que dejó a su mujer y a sus hijos y un puesto destacado como banquero y se fue para las islas Marquesas, y luego se fue arruinado para otra isla llamada Tahití, y allá se casó con una nativa y contrajo una enfermedad venérea.

— Uy, qué gonorrea —grita Jimmy Alexander, y todos se des-ternillan de risa.

— No, Jimmy, no fue de go-no-rre-a —le respondo mirándolo a

los ojos —fue sífilis, una enfermedad muy común en esa época. Pero bueno ese es otro cuento, a propósito lean un cuento que se llama “El cuervo”, de Edgar Allan Poe, y luego busquen en internet un cuadro de Gauguin que se llama Nunca más o Never more, allí hay un misterio y el que lo desvele le pongo cinco en todo el año y no hace nada más, si no quiere venir a mi clase pues no viene y tiene cinco.

— Uyy, no, profe, qué pereza ponerse a leer y después buscar un cuadro y fuera de eso resolver un misterio —responde estirando la trompa de descontento Gerlis.— Uy, sí, profe —dicen otros a su alrededor.

— Bueno, está bien, no hagan nada, pero déjenme terminar la historia. —Listo, profe, hágale —me responden.

— Pues bueno, Gauguin coge sus chiros y se va para Arlés, no porque le agradara mucho irse a vivir con el loco del pelo rojo sino porque estaba en la inmunda, no tenía un peso y sí muchas obligaciones. Theo le avisa a Vincent que Gauguin va para allá, y este salta de la felicidad; por fin un amigo con quien sofocar el rechazo y la soledad profunda. Vincent se pone a arreglar medianamente la casa amarilla, de la que hace un cuadro, y la deja presentable en medio de su escasez, con el fin de darle una bienvenida a su amigazo.

— ¿Y en qué se fue Gauguin a Arlés, profe, en bus? —pregunta Brayan Camilo, y se escucha un sonoro “iimbécil!” que le responde Liliana: “No ve, pendejo, que en esa época no había buses”.

— Entonces en qué se va, Liliana —le digo yo esperando que me responda que en Transmilenio o en moto, y me responde: “No, profe, no me crea boba, pues en locomotora, que fue el gran invento de la Revolución Industrial del siglo XIX”.

— Excelente, Liliana, la felicito.

No son lo que parecen, pienso al recibir la respuesta de Liliana, que ella se siente orgullosa entre tantos idiotas y yo sobrepaso los límites que un profesor debe tener con sus estudiantes, la pienso como mujer, una inteligente y sensible que se destaca entre los demás, entre tanto idiota, de nuevo nuestras miradas se cruzan, está feliz por mis palabras, la cual la elevan dentro de sus compañeros, altiva, poderosa.

— ¿Y qué paso entonces profe? —me dice Dayron Stiven con ímpetu, ansioso por saber qué fue lo que pasó con la oreja del malogrado artista.

— Bueno, pero déjenme seguir, no me interrumpen —“Sí, listo, profe”—.

— Entonces en su casa amarilla estaba nuestro loco, ansioso, limpiaba, barría, cortaba flores de la hermosa campiña francesa y decoraba la humilde morada. Theo le envió un telegrama informándole el día y la hora de la llegada de Gauguin, y a esa hora y fecha indicada estaba él esperando a quien sería su compañía y amigo en su búsqueda.

— ¿Qué búsqueda, profe, a quién buscaba Van Gogh? —me pregunta Arween Dakota con gesto de extrañeza.

— Es una búsqueda interior la de los artistas, ven el mundo distinto al grueso de la gente, hay algo dentro de ellos muy sensible que los hace sentir distinto, y a la vez esto se convierte en una necesidad de mostrarlo, decirlo. Van Gogh, como lo dije antes, lo hizo primero a través de la religión, y como no lo dejaron entonces se volcó a una tarea febril y vertiginosa a través del arte. Así que se encuentran los dos gigantes, aunque en ese momento no eran casi nada para nadie, confluyen en la morada y estas dos almas muy distintas, puesto que Gauguin era un hombre recio, pasional que se sobreponía sobre los demás, no se siente muy a gusto con la compañía de un ser espiritualmente débil, nostálgico y a la vez furioso, desequilibrado y soñador. Pasan algunos días y pintan, existen sendos cuadros donde el loco del pelo rojo pinta a Gauguin y viceversa, pero lo inevitable llega entonces.

— ¿Qué pasó, profe?, ¿Gauguin se enamora de Van Gogh y le arranca la oreja de un mordisco? —Juajuajauajua, estalla en carcajada el salón tras el comentario de Gerlis.

— No, Gauguin no era marica, hagan silencio.

— Sí, profe, qué pena, qué paso entonces.

— Pues que Vincent como estaba chifloreto se le saltó la piedra en un instante y se enzarzó en una disputa con Gauguin, por alguna güevonada —hablé con rabia puesto que no me habían dejado contar como quería la historia.

— ¿Y qué, profe, entonces que pasó?

— Pues ¿qué paso, qué paso? que este *man* amenazó a Gauguin con una navaja, y entonces Gauguin se asustó y le dijo que se calmara, y en cuanto puedo, guardó rápidamente sus cosas y se largó para nunca más volver.

— ¿Pero qué profe, y la oreja?

— ¿Pues qué pasó con la oreja? Que Van Gogh se puso

energúmeno y después muy triste, le sobrevino una crisis nerviosa y en medio de dicha crisis se le corrió la teja y por la culpa que sentía por haber causado que el único amigo que había acudido a su casa se hubiese marchado, cogió la navaja y se quitó el lóbulo de la oreja izquierda. —“Guácala” —grita Wendy Vanessa—. Cogió ese pedazo de carne, lo envolvió en un periódico, se fue tranquilamente chorreando sangre a la taberna que frecuentaba y le entregó el envoltorio a una prostituta del lugar. Esta muy curiosa lo abre y se desmaya al ver semejante cosa.

“Cualquiera se hubiera desmayado, profesor”. “Que *man* tan paila”, “Estaba llevado, ¿no tenía novia?” Fueron los comentarios que alcance a escuchar.

— Bueno, ¿y qué pasó después, profe?

— Pues que fue internado en un manicomio, las crisis fueron más frecuentes, se comía el óleo color amarillo que tiene plomo y es veneno. Su hermano entonces consiguió que un amigo suyo, que además de coleccionista de arte era doctor, lo recibiese en su casa de campo para que lo ayudara con algún tratamiento, el Dr. Gachet, así se llamaba. Van Gogh estuvo unos días bien, salía a pintar al campo, hablaban, comían y bebían, todo parecía indicar que estaba mejorando hasta que un día consiguió un revólver y en un campo de trigo se disparó en el estómago, llegó malherido a la casa y de allí llamaron a su hermano Theo, quien partió de inmediato de París a Auvers-sur-Oise, allá lo acompañó en su lecho durante cuatro días hasta que Vincent muere en sus brazos.

— Ah, no, muy triste —solloza Dallen Lorena.

— Sí, profe, qué paila la historia de ese *man*. ¿Y su obra?

— Eso es lo más irónico —les contesto—. Después de haberse matado, su obra comienza a ser reconocida y hoy por hoy sus pinturas valen millones de dólares, y es considerado uno de los artistas más relevantes e importantes dentro de la historia del arte.

— Que historia tan tenaz, profe —dice Carlos Stiven.

— Bueno, mis queridísimos estudiantes, lo que tienen que hacer es lo siguiente, miren el siguiente cuadro —les muestro una imagen de “Los cuervos” en el proyector, el último cuadro que pintó Van Gogh—. ¿Qué ven? Un campo de trigo, un camino y unos pájaros, pues sí muchachos, fue el último cuadro que pintó Vincent, es una especie de despedida. ¿Si

sabían que dentro de la semiótica el cuervo es un ave de mal agüero? Presagio de sucesos terribles. ¿Se acuerdan del cuadro que mencionamos de Gauguin y el poema de Poe? Es lo siniestro, lo oscuro, las presencias extrañas y mórbidas, un estado del alma.

— Profe, nos está poniendo tristes con todo eso.

— Pues sí, deberían, porque la vida tiene ese lado oscuro, ¿o es que ustedes no se ponen tristes y a veces no quisieran salir de casa, hundirse en la oscuridad de las sábanas y quedarse allí para siempre? —“Sí, profe”—. Pues esto les pasa con más frecuencia a los artistas, algo que los puede llevar, así como a Van Gogh, hasta el suicidio.

El salón esta callado, veo en sus miradas rictus de recogimiento, de reflexión existencial. Para romper la frialdad del momento les digo que deben realizar un cuadro donde plasmen, así como Van Gogh, una despedida como si fuesen a morir a voluntad. Un presagio, una profecía, una premoción que hable de los símbolos o como ellos representarían el adiós a este mundo. Se quedan callados, y Michelle Jasbleidy, mientras sus compañeros se disponen a trabajar, se acerca a mi puesto y me dice:

— Profe, ¿usted quiere que nos matemos?

— Por supuesto que no, Michelle Jasbleidy, solo quiero que reflexionen en torno al suicidio. — Profe, es que yo he pensado muchas veces en el suicidio.

— Pues Jasbleidy, esto te servirá para poder aproximarte a dicho deseo o pensamiento y tratar de entenderlo, es posible que al hacerlo evites tu propio suicidio.

— Mmm, profe, no sé, tal vez produzca el efecto contrario —me dice mientras la veo alejarse a su puesto, de repente se voltea y me mira fijamente a los ojos —Profe, yo creo que ese loco del pelo rojo es usted, ¿cierto?

La Enseñanza de la música como alimento para el alma y proyección en el mercado laboral

Jonathan Emanuelle Rojas Martínez

Egresado Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

jonathan.rojas@ceswaldorf.org

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2239-8909>

Soy docente de música en el sector privado desde el 2008 aproximadamente, Actualmente, dirijo un coro y una orquesta sinfónica en una fundación ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar. En este escrito deseo brindar algunas pistas para muchos músicos, quienes se encuentran realizando su proceso de formación profesional universitaria, que como yo en su momento, pueden ver la pedagogía como una salida para ejercer las artes musicales, y más aún en un país como Colombia donde resulta realmente complejo vivir del arte. De antemano, quiero agradecer a la pedagogía porque gracias a ella, pude tener la oportunidad de ejercer la enseñanza de la música, la cual me ha llenado de lindas experiencias, oportunidades laborales, crecimiento profesional y ha contribuido a mi formación fuera de la academia, así mismo he podido conocer y ver crecer los procesos musicales de muchos niños y muchas niñas que en el futuro serán grandes instrumentistas.

Antes de empezar a cursar el preparatorio en Artes Musicales de la Universidad Distrital, tuve la oportunidad de ejercer como maestro de música en algunas fundaciones que ofrecían formación musical de la ciudad de Bogotá. Cursando mi pregrado trabajé de manera simultánea como docente de música, siendo la pedagogía mi fuente principal de ingresos y a diferencia de muchos compañeros o amigos que conocí durante mi proceso formativo, quienes trabajaban como intérpretes en diferentes lugares o con agrupaciones y artistas de música popular (regional mexicana). Cito estos

específicamente porque este estilo musical ha venido representando un crecimiento exponencial en Colombia y por lo mismo significa una fuente de ingresos bastante importante.

Con el paso de los años, tuve la fortuna de insertarme aún más en el mercado laboral de la pedagogía musical, siendo maestro de armonía, gramática y de instrumento (guitarra), lo cual me permitió nuevamente aprender el significado de la música en mi vida. Mientras algunos conocidos se sentían frustrados por no dedicarse enteramente a vivir de la interpretación y ejecución instrumental, yo me sentía plenamente agradecido con la música, porque me permitía constantemente ver los rostros de personas que se maravillaban con la magia de tener un instrumento musical en sus manos y aprender a hacer música con él, así mismo tuve la oportunidad de implementar y reforzar algunos de los contenidos que la universidad me brindaba.

Asimismo, con el paso del tiempo tuve la oportunidad de empezar a dirigir algunos ensambles que surgieron en estos espacios de formación musical, en los cuales resaltó bastante la dirección de un coro, lo cual me permitió empezar a escribir y crear arreglos musicales. Ahí descubrí que una gran herramienta pedagógica era escribir mi propio material armónico y melódico para la clase. Al preparar esto, no dependía enteramente del material que otros hubiesen creado, y esto me permitía moldear las características del arreglo según las necesidades del grupo en su momento, con lo cual pude concluir que un buen maestro de música debe ser así mismo un buen arreglista.

Por otro lado, la dirección de este coro también me permitió investigar y profundizar mis conocimientos sobre el trabajo vocal, y del mismo modo sobre la dirección, que sumado a la tarea de escribir arreglos para mis estudiantes, poco a poco me fueron dejando una caja de herramientas que me permitía tener muchos insumos que podían ser aplicados según las necesidades del grupo etario, poblacional o de ensamble instrumental propuesto.

Realicé mi formación universitaria como instrumentista, pero era la guitarra eléctrica mi instrumento principal; sin embargo,

cuando inicié el trabajo de dirección coral, me encontré con la obligación de usar el piano de manera permanente. Inicialmente ofrecí resistencia a este instrumento, pero luego encontré en él una gran herramienta. Puedo afirmar que este instrumento es el mejor insumo que un maestro de música puede tener. Mientras cursaba mi pregrado en Artes Musicales, el piano fue para mí únicamente un requisito para realizar las tareas auditivas, y luego de concebirlo como una necesidad, realmente valoro y entiendo el porqué de la formación profesional de música en un contexto universitario, independientemente de su énfasis (instrumental, compositivo o en dirección), propone que se haga un trabajo de piano complementario.

Mi consejo para quien está leyendo este artículo, bien sea que se desempeñe como maestro o desee serlo, y que el piano no sea su instrumento principal, es que vea a este instrumento como el más grande aliado, y dedique un poco de su tiempo para estudiarlo diariamente. De esta manera podrá tener un nivel interpretativo que le permitirá acompañar armónicamente su trabajo pedagógico, así mismo tendrá la posibilidad de entender y visualizar cómo se pueden mover las voces o los instrumentos dentro de un arreglo musical.

Algún día en mi lugar de trabajo me hicieron la pregunta - ¿Según usted, cuál es el secreto para ser un buen maestro de música? Y en una reflexión de mis años como docente puedo afirmar que el mercado laboral en el cual el maestro no esté inmerso meramente en el ámbito de docencia universitaria, puedo afirmar que la docencia musical en el sector privado, en ámbitos no universitarios, espera que un maestro de música sea versátil y multi instrumentista; si se logra esto, el espectro laboral siempre jugará a su favor, debido a que las ofertas a las que se puede aplicar como docente se amplían y no se limitan al instrumento principal, del mismo modo aporta significativamente en la construcción de un músico más integral que debe tener un conocimiento básico de los principios morfológicos de los instrumentos, bien sean cuerdas, vientos (embocaduras de bronces y maderas) o percusiones. Espero que el lector de este escrito tenga especial atención en esto, porque en la mayoría de las instituciones donde se puede ejercer como

docente de música se pedirá que el maestro haga uso de todos los recursos instrumentales que se tengan, es decir, que un solo profesor debe ser el encargado de enseñar todos los instrumentos que estén disponibles en el lugar.

Finalmente, me permito afirmar que vivir de la música en Colombia sí es posible, y si gusta de la enseñanza, puede considerar la idea de Confucio con la cual plantea que hacer lo que a uno le gusta posibilitará la percepción de no trabajar por el resto de la vida, propósito claramente alcanzable, y sin temor a equivocarme digo que brindará satisfacciones y oportunidades inagotables en su desarrollo como músico y como ser humano. Como instrumentista me he subido en grandes escenarios, pero más grandes aún son aquellos que he pisado en calidad de maestro y director.

La muestra como espacio de evaluación formativa dentro del espectro del análisis de la escenificación

Rafael Alfonso Sánchez Gutiérrez¹

rasanchezg@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0092-7095>

Juan Manuel Combariza Castaño²

jmcombarizac@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2726-309X>

Docentes Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

En el Proyecto Curricular de Artes Escénicas de la Facultad de Artes-ASAB, las muestras son prácticas académicas de las asignaturas Actuación e Integral que permiten articular la evaluación de los procesos de formación con la práctica profesional de los y las estudiantes en un marco pedagógico. Es un modelo probado y aceptado en el campo de las artes escénicas que permite delimitar objetivos de formación claros, y que a su vez acerca de manera controlada a los y las estudiantes al mundo profesional, al plantearles retos en términos de producción, escenificación, estética y creatividad. La adecuada aplicación de esta herramienta permite a los y las docentes identificar los diferentes factores por evaluar en relación con los resultados de aprendizaje propios de cada nivel y, al mismo tiempo, se constituye en recurso para autoevaluar las prácticas académicas más allá de las asignaturas que enmarcan cada muestra.

1 Maestro en artes escénicas con énfasis en dirección escénica egresado de la Facultad de Artes-ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Avanzados en Teatro de la Universidad Internacional de La Rioja. Se ha desempeñado en diversos roles en su campo de conocimiento, dentro de ellos está la dirección de escena, la pedagogía, la producción, la dramaturgia, la investigación y la administración. <https://rafaelalfonsosanchezgutierrez.com/>

2 Maestro en Artes Escénicas egresado de la Escuela Nacional de Arte Dramático de Bogotá. Magíster en dirección de Middlesex University de Londres. Se ha desempeñado en diversos roles en su campo de conocimiento, dentro de ellos está la actuación para teatro, cine y TV, la dirección de escena, la pedagogía, la producción, la investigación, la gestión y la administración.

La muestra es un fragmento; en nuestro caso, una serie de fragmentos que dan cuenta de los procesos y que no se consideran como resultados, sino como parte de un desarrollo. Están al final de un módulo temático delimitado, pero marcan el principio del proceso de apropiación en el aprendizaje de los y las estudiantes. La muestra es un simulacro, no es espectáculo, y por lo tanto no debe ocultar errores ni buscar la perfección; por el contrario, debe dejar ver errores y equívocos para, desde la praxis, marcar pautas de aprendizaje y derroteros de mejoramiento. Sin ser espectáculo contiene y evidencia la espectacularidad, confronta el convivio³ (Dubatti, 2007), permite que las y los estudiantes empiecen a comprender la relación con el público —en un dispositivo controlado—.

Ahora bien, con una perspectiva de autoevaluación permanente y en la búsqueda de mejoramiento de la calidad, es pertinente plantear preguntas en torno a nuestras muestras. ¿El proyecto curricular tiene una metodología consciente que sustente sus muestras o simplemente es tradición propia del medio? ¿Hay evaluación eficiente al final de la muestra o son sólo opiniones y comentarios los que constituyen la retroalimentación? ¿Son claros los criterios que orientan las observaciones que se hacen al final de cada muestra? Así pueden manifestarse una variedad de inquietudes o preguntas en torno a esta herramienta pedagógica. En el presente artículo, se busca provocar reflexiones sobre el ejercicio pedagógico de la muestra a partir de la exposición de los datos extraídos de una encuesta realizada el pasado 13 de junio de 2023 a los 19 estudiantes del Taller de Actuación 3, del quinto semestre del proyecto curricular de artes escénicas. La encuesta se aplicó como parte del proyecto de investigación *Análisis de la escenificación como fuente del análisis crítico y la evaluación formativa*, institucionalizado por el grupo DCEE ante el Consejo de Facultad y el CIDC.

El proyecto en mención tiene como antecedente el trabajo de fin de maestría *Principios de la composición escénica a partir de la deconstrucción de los fundamentos de la composición en las artes visuales*⁴. Al comprender como la composición

3 Encuentro cuerpo a cuerpo con el espectador.

4 Trabajo escrito en el año 2020 por el autor de este artículo Rafael Alfonso Sánchez Gutiérrez. El mismo se puede consultar en (PDF) Principios de composición

escénica establece la gama de procesos metodológicos y organizativos de una puesta en escena direccionada a la representación, surgió la necesidad de entender el lugar en el que se inserta dicho proceso dentro de la creación escénica. Así apareció la noción de escenificación, que en palabras de Jara Martínez Valderas en su libro *Análisis de la escenificación* es definida como un término que se afianza en el vocabulario por la implantación de

Los planes de estudio de Bolonia en las escuelas superiores de arte dramático, en torno al curso 2008/09, y aunque se usa como sinónimo de puesta en escena, hace alusión a su consecuencia, al producto resultante de lo primero. Escenificación se ciñe al resultado escénico, el hecho temporal de la comunicación con el público, mientras que puesta en escena alude también al proceso creativo —con el verbo poner—, que remite al texto literario, y al proceso creativo que media entre el mismo y su traslación a escena. Es por esto por lo que el término escenificar, más actualizado, se debe entender como una revisión del significado tradicional de puesta en escena (Martínez Valderas y López Antuñano, 2021, p. 15).

Al hilo de dicha definición, el análisis de la escenificación conlleva el estudio detallado de las partes (medios expresivos), su composición (organización, jerarquización, funciones e interrelación), a partir de su resultado (encuentro de la manifestación con el espectador), es decir, de la totalidad del signo escénico. Así, proponemos comprender que las muestras académicas son fragmentos de escenificaciones y pueden ser analizadas como tal. No es viable analizar y evaluar el proceso en la medida en que lo que vemos es un fragmento, y no los momentos en que se produjo, *mutatis mutandis*: vemos un resultado, una escenificación; y lo vemos con un público controlado, “experto”, “especializado” o “evaluador” si se quiere, pero al fin y al cabo un público. De un lado están quienes muestran y del otro quienes ven, cumpliendo así el paradigma que se plantea en *El espacio vacío* (Brook, 2012).

escénica a partir de la deconstrucción de los fundamentos de composición en las artes visuales (researchgate.net)

El proyecto *Análisis de la escenificación como fuente del análisis crítico y la evaluación formativa* inicia con la revisión de los *syllabus* de las diferentes asignaturas de las áreas de actuación y dirección. En este proceso, se hizo especial énfasis en identificar aquellos elementos (nociones, conceptos, temáticas) constantes en los *syllabus* de la misma asignatura en los distintos niveles o semestres. Este ejercicio permitió reconocer unos primeros elementos para ser evaluados dentro de las muestras académicas que, para mayor interés de la investigación, pueden configurarse como categorías críticas para el análisis de la escenificación. Es decir, los contenidos del proceso de formación pueden terminar por constituirse en sistemas de significación y medios expresivos en las puestas profesionales. Segundo elemento que sustenta la hipótesis de que es posible analizar la muestra como una escenificación. Ahora debemos comprender la manera de construir guías de observación de campo que configuren posibles matrices para la evaluación de las muestras. Sin embargo, antes debemos obtener información de las personas evaluadas, los y las estudiantes, que nos permitan dar cuenta del estado actual de estos procesos.

Para el primer semestre de 2023, en la ronda de muestras académicas finales del Proyecto Curricular de Artes Escénicas, el grupo de investigadores asistió a las muestras de los grupos a cargo de dos de los coinvestigadores del Proyecto, considerando los cursos como grupos focales. En un primer ejercicio, el de Taller Integral III, los coinvestigadores asistieron y participaron de la retroalimentación de la muestra, se realizó el registro en video de ella, en audio de la retroalimentación y una relatoría. Para la segunda muestra seleccionada, Actuación III, se empleó el mismo dispositivo, y en esta ocasión, adicionalmente, se realizó una encuesta de percepción a los estudiantes evaluados⁵. La encuesta se configuró a partir de seis preguntas orientadas a identificar la percepción sobre las observaciones realizadas por los docentes, y dentro de ellas a verificar la comprensión de los conceptos utilizados en esas

5 El resumen de la encuesta se puede encontrar en el siguiente link https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=Ht1OSamu1Y1w1lmT1FwxGzLFG-0FcYhOI&id=74gT1bBqY0OfINVmRKRZcNeZK_JcboFAiisO9JwYjaZUMFdSNkVKVFFOF-VFMk4S0tZOTITM0IWOS4u

observaciones. En primer término, se buscan respuestas respecto a la calidad del contenido de las observaciones y, en segundo, respecto a la profundidad y comprensión de estas. La encuesta fue respondida por 17 estudiantes de 18 que conforman el grupo, es decir, el 98%.

En una primera revisión de los resultados, es posible observar que al 95% de los estudiantes encuestados considera que las observaciones contribuyen a su proceso de formación. Esto puede parecer una obviedad puesto que se sobreentiende que los estudiantes esperan dicho ejercicio evaluativo por parte de los docentes que no han acompañado directamente su proceso creativo y que son, en este caso, la mayoría de los que asistieron. Sin embargo, vale la pena indagar sobre la correlación que establecen entre los objetos de estudio que guiaron su proceso y los comentarios que reciben por parte de docentes de otras asignaturas o de otros niveles. En particular porque al analizar la transcripción de esas retroalimentaciones, se percibe que no necesariamente utilizan los mismos conceptos, y en ocasiones el mismo concepto se utiliza de diferente manera por parte de dos o más docentes.

Así mismo, se reconocen apreciaciones de índole subjetivo (gusto personal), que no establecen conexión alguna con los conceptos consignados en los *syllabus* de las asignaturas. De esta manera, no es clara la razón de la apreciación hecha por los estudiantes respecto a la contribución de las apreciaciones a su proceso. Pero, también es cierto que varios de los contenidos del *syllabus* y su evaluación no se pueden verificar completamente a la luz de la escenificación, sino que se evidencian a lo largo del proceso (puesta en escena). Esto nos permite señalar una primera necesidad en torno a la definición de categorías críticas precisas —o por lo menos direccionadas—, para la valoración de la muestra, no como proceso sino como escenificación.

Las siguientes 4 preguntas estaban orientadas a precisar la correlación entre los conceptos utilizados por los docentes investigadores, que surgen de la investigación ya mencionada, y los inherentes al proceso de los y las estudiantes después de dos años y medio de carrera. Así,

ante la pregunta 2: ¿Reconoce los conceptos aportados y manejados por los docentes en la retroalimentación?, el 71% de los encuestados afirmó que solo reconocía algunos de los conceptos. Al revisar la pregunta 4 en la que se presentaron varios conceptos utilizados en la retroalimentación⁶ el mayor porcentaje de desconocimiento se evidenció en los que surgen como base teórica para el análisis de la escenificación. Siendo los más altos *códigos actorales* con el 82,3% y *medios expresivos de la escenificación* con el 70.5% de desconocimiento. Cabe anotar que al 100% le interesa profundizar en todos los conceptos de acuerdo con su respuesta en el punto 5. Es relevante que tanto los conceptos de tiempo y espacio (que son los que configuran la partitura escénica y el ritmo de la escenificación), así como el manejo de los medios actorales, son reconocidos por el 100 % de los y las estudiantes. Surgen dudas en torno a la apropiación de dicho conocimiento por parte de ellos y al manejo que los docentes les dan en instancias evaluativas, cuestiones que rebasan este artículo pero que pretenden profundizarse en el proyecto.

Como segunda hipótesis, planteamos la necesidad de relacionar los conceptos propios de la puesta en escena (proceso) y los propios de la escenificación (resultado), pues, aunque son subsidiarios, se distinguen en el momento de aplicación y el lugar de recepción de estos. Y es en esta instancia donde el análisis de la escenificación cobra valor como instrumento de evaluación formativa. En el momento en que los y las estudiantes comprenden y aplican categorías críticas en el análisis de las muestras de sus compañeros/as, adquieren la capacidad de reflexionar sobre sus propias creaciones y muestras, aplicando esas mismas categorías críticas, ya no en el análisis, sino en la comprensión del fenómeno en sus partes.

La última pregunta de la encuesta abrió la posibilidad de reflexionar sobre la percepción de las retroalimentaciones. En su mayoría las agradecen, pero aquí es más útil señalar las cuestiones por mejorar. Una de las principales quejas tiene que ver

⁶ Los conceptos presentados fueron: espacio, tiempo, medios expresivos del actor, escenificación, medios expresivos de la escenificación, rol social, rol privado, rol inconsciente y códigos actorales.

con la subjetividad de las apreciaciones y el uso del «me gusta» como criterio de evaluación. Otra constante es el reclamo frente al uso de tecnicismos que dificultan la comprensión de lo dicho. También se solicita mayor precisión respecto a la intencionalidad de lo que se manifiesta. Es decir, solicita que lo dicho sirva a futuro para la realización de nuevos procesos creativos, en lugar de corregir algo de un ejercicio que posiblemente no se va a repetir. Finalmente, la mayoría solicita individualización en las apreciaciones.

Al hilo de lo anterior, podemos arriesgar una serie de ideas que no logran el nivel de hipótesis pero que sí pueden configurar el germen de alguna. Así, ante la cantidad de escenas que se presentan y la cantidad de estudiantes involucrados en las muestras, es necesario establecer criterios precisos para la observación y el análisis desde la objetividad de categorías críticas acordes para cada nivel. Para eso es importante que los responsables de las muestras (estudiantes, docentes y técnicos) no trabajen solo por un proceso de puesta en escena a mostrar, sino por una escenificación que implique un espacio/tiempo de comunicación consiente e intencionado con el espectador —reiteramos: así sea controlado—. Respecto al uso de los tecnicismos vale la pena revisar si ellos son fruto del alarde (cuestión posible), o si efectivamente forman parte de un glosario profesional que busca la precisión de la comunicación pedagógica. En ese caso, deberían ser explícitos y comunes para todas las asignaturas y los diferentes abordajes de cada área o campo de conocimiento. Así mismo, se deberían revisar los lugares de enunciación de dichos tecnicismos. Para esto, el proyecto de investigación que enmarca este artículo propone realizar una encuesta entre los docentes con el fin de identificar las posibles áreas del arte escénico desde las que emiten sus discursos.⁷

Sobre la intencionalidad de las apreciaciones, vale la pena señalar la necesidad de precisar qué es lo que se observa y se comenta, ¿la muestra como conclusión de una parte del proceso de los y las estudiantes o la muestra como resultado de un proceso? La diferencia radica en que en el primer estadio

⁷ Es posible hablar desde la dramaturgia, los estudios de la performance, la teatrología, los estudios de la escenificación, los estudios literarios y filológicos, entre otros. Cuestión que enriquece al proyecto curricular pero que sin la claridad del lugar de enunciación puede confundir.

importa, lo que se necesita mejorar para el futuro como parte de un proceso de formación, y en el segundo importa lo que se acaba de ver, el desempeño en un momento puntual. En últimas, así como los y las estudiantes tienen unos objetivos que cumplir dentro de su proceso de formación, los y las docentes deben tener como objetivo la formación de directores/as, actores y actrices y no la realización de escenas. La perspectiva es completamente diferente.

Para terminar, vale la pena señalar que la individualización total de los comentarios es una utopía: el tiempo y la memoria no dan, y la valoración de un resultado puntual no se puede hacer desconociendo el proceso particular de cada uno. De hecho, la valoración personalizada requeriría un planteamiento metodológico diferente, en el que las dinámicas y los objetivos se focalicen en ejercicios puntuales y no en procesos de construcción colectiva de mediana duración, como los que plantea el PCAE. Pero lo que sí es posible es propiciar que los y las estudiantes comprendan el rol del arte y su lugar de enunciación (la escenificación), para que puedan identificar sus condiciones particulares a partir de la generalidad de las observaciones. Así mismo, nuevamente, aplica la segunda hipótesis aquí planteada: si el estudiante comprende las categorías críticas sobre la escenificación, comprenderá lo que le concierne dentro del análisis de la escenificación.

En conclusión, el ejercicio realizado con esta primera encuesta evidencia la necesidad de ampliar su alcance, aplicándola a otros grupos y procesos. Del mismo modo, resulta importante afinar el cuestionario e indagar sobre las metodologías de retroalimentación. La aplicación de esta primera encuesta y una profundización en su estudio aportarán insumos para la construcción de las matrices de análisis que supone el proyecto de investigación. La encuesta se presenta como un instrumento que aporta a la evaluación formativa en la medida en que provoca en los docentes una revisión de sus formas de analizar y la revisión de los criterios para retroalimentar una muestra. En el mismo sentido, consolida los procesos de autoevaluación docente. Es necesario proponer el debate sobre la pertinencia de establecer o no categorías críticas en el marco de un ejercicio que se ha caracterizado por la libertad de juicios, opiniones y discursos; revisar las ventajas y desventajas de un

proceso de categorización y la definición de taxonomías frente a un proceso de apreciación pura.

Finalmente, insistir en el estudio fenomenológico de las muestras que permite cualificar un instrumento didáctico de vital importancia en el Proyecto Curricular de Artes Escénicas y en el arte escénico en general.

Referencias

Brook, P. (2012). *El espacio vacío*. Península.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I: Convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.

Martínez Valderas, J. y López Antuñaño, J. G. (2021). *El Análisis de la escenificación*. Editorial Fundamentos.

Bibliografía complementaria

Sánchez Gutiérrez, R. A. (2020). *Principios de la composición escénica a partir de la deconstrucción de los fundamentos de composición en las artes visuales*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21053.95209>

“Un concierto sin concierto”

Reflexión artística y formativa

Carlos Araque Osorio

Docente Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

caraqueo@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1825-8662>

Algunas personas sabias aconsejan que la mejor forma de celebrar el buen resultado de un proceso académico es escribir algo apasionante al final de él. Pues, bien, esto es lo que intento hacer con este escrito, que en principio está dirigido al equipo que me acompañó en el viaje creativo hasta el estreno del montaje “**Un concierto sin concierto**”, y al que ahora continúa presentado la obra, que como todo buen proceso me deja preguntas, inquietudes, satisfacciones, incógnitas, desazones, alegrías, nostalgias, añoranzas, incertidumbres, aprendizajes y, sobre todo, deseos de seguir creando en y para el teatro.

Sin el más mínimo deseo de ser soberbio o engreído, esto no es novedoso ni nuevo en mi comportamiento como docente, ya que tengo por costumbre ofrendarle un mensaje o reflexión a la gente que me sigue en estas migraciones armoniosas y creativas en la escena.

Como podrán entender, este escrito no tiene la pretensión de ser un manifiesto crítico, ni menos un parte de victoria; es solo un puñado de pensamientos, de esos que nos asaltan cuando consideramos que la labor



Obra: Concierto sin Concierto. Fotografía: Carlos Araque. 2024

planteada se cumplió, o por lo menos que gran parte de los objetivos deseados y los resultados de aprendizaje se pudieron llevar a cabo, no bajo la medición de calidades o de triunfos, sino en la perspectiva de cuanto nos ayuda y aporta para crecer en la escena.

Tampoco tiene sentido ratificar o negar si la labor se ejecutó bien o mal, no es la intención realizar una evaluación cuantitativa, quizás tampoco cualitativa. En realidad, no hay pretensión de calificar ni de valorar, solo de ejercer el derecho a la reflexión, actividad fundamental y necesaria cuando pensamos que nos seguimos construyendo colectivamente en la escena sin importar edades, enfermedades, compromisos económicos o familiares, situaciones sociales, físicas o emotivas, y menos aun creyendo si lo realizado cumplió con nuestros anhelos

de triunfo o, por el contrario, nos llevó al fracaso. Esa no es la intención. Quiero solo pensarme o pensar desde unos signos entreverados, unos símbolos contaminados y por ello es por lo que voy a traer hasta mis elucubraciones sensitivas a Anne Bogart, ¿la conocen? Bueno, la autora de "**Los puntos de vista escénicos**", "**La preparación del director**", y sobre todo de su hermoso libro "**Antes de actuar**", en el cual plantea que:

Existen siete fuerzas ligadas al magnetismo, que es una energía o fuerza física y efectiva que une elementos separados por el tiempo y el espacio. ¿Qué pulsión o necesidad humana satisface solo el teatro? Identifico siete fuerzas, de atracción inherentes al teatro que arrastran a la gente a verlo: Empatía, Entretenimiento, Ritualidad, Participación, Espectáculo, Educación, Alquimia (2015, p. 100).

A partir de estas siete fuerzas que ella analiza en el orden que están en el párrafo que transcribí, me voy a alimentar de su sabiduría para expresar lo que necesito decir en este escrito; por tanto, no voy a seguir literalmente cada una de sus argumentaciones y de cómo las concibe, solo voy a valerme de algunos de sus conceptos para expresar lo que quiero manifestar en el proceso de montaje, tomándome el atrevimiento de complementarlos o quizás confundirlos con mis aportes e ideas, por esto voy a comenzar cambiándoles el orden.

Me llamó demasiado la atención la fuerza del **Entretenimiento**, y sobre todo cómo ella se aproxima a su conceptualización: "*El apetito humano por el baile y las canciones es fundamental en el ADN del teatro*". Estoy de acuerdo cuando afirma que todos los artistas teatrales con algún mínimo de inquietudes estéticas compartimos una irreprimible vocación por el teatro como espectáculo y no nos podemos resistir al encanto que produce una canción, un baile, un chiste o un gesto divertido, porque son inquebrantables y además procuran buena salud intelectual y física.

Tal vez nos dirigimos a un público fácil, y quizás con nuestro montaje "**Un concierto sin concierto**" nos estamos congratulando con un público cómodo. Pero, ¿quiénes no agradecen la habilidad de actrices y actores para hacer reír incluso sin que-

rerlo? Yo creo que una obra de teatro y una función quedan incompletas si en ellas no bailamos, reímos, cantamos y disfrutamos. Por lo demás, considero que es esa capacidad de divertimento lo que nos facilita superar los inconvenientes y nos hace más divertidas las dudas. Aunque no todas y todos lo asumimos de la misma forma, en términos generales aceptamos que los otros/las otras si diviertan a nuestras costillas, que se burlen un poco de cada una/uno, de nuestra soberbia, engreimiento, arrogancia y competitividad.

Siempre pensaré que allá cada persona verá hasta donde puede soportar esas re-presentaciones que los demás hacen y hacíamos de nuestro comportamiento, pero sin duda eso nos hace más ligero y amable el camino. Ese humor permite que haya alegría, divertimento y ganas de continuar con el proceso, porque el ingenio es un elemento necesario a la hora de crear, de trabajar en compañía. En mi caso, minimizó el impacto de los deterioros que pudo haber causado en mi *animus*, en mi genio y en mi cuerpo la compleja situación por la que atravieso, y precisamente es por ello que estoy agradecido.

Insisto, cada quien sabrá hasta dónde el *animus* le pudo haber colaborado para llevar una mejor existencia durante el proceso de montaje. Claro, es posible que no en todos causará y cause el mismo efecto, ya que diversos cuerpos acumulan múltiples tensiones físicas y emotivas, pero es indudable que la risa y el humor hacen que nuestros cuerpos se muevan de disímiles e insospechadas maneras, las que nos recuerdan qué personas somos y lo absurdas que podemos llegar a ser en determinadas circunstancias. Presiento que esto no siempre está mal.

Otra de las siete fuerzas que me gusta tener en cuenta entre las primeras, es la que Anne Bogart define como **Ritualidad**. Ella parte del entendimiento de la ritualidad como un acto de comunicación, pero esa comunicación que ella invoca es un acontecimiento. En términos de lo que nos enseña Jorge Dubatti: *se produce acontecimiento y por tanto ritualidad, cuando hay presencia real de personas, cuando se comparte algo; palabras, emociones, alimentos, juegos, bailes..., y cuando hay poiesis, es decir poesía en movimiento.*

En “**Un concierto sin concierto**” no hacemos teatro solo para hablar. Sí, claro que hablamos, pero también bailamos, sentimos, anhelamos, gozamos, es decir, atravesamos muchos umbrales sensitivos, tanto en nosotros/as como en los asistentes partícipes. Tengamos en cuenta que en nuestro evento no hay espectadores pasivos, hay participantes activos.

En nuestra forma de comunicación no hay una estructura común de emisores-mensajes-receptores, ya que los destinatarios o espectadores se pueden convertir, y así lo hacen durante el acontecimiento, en emisores; se truecan en protagonistas de la situación y también nos envían mensajes desde la hoguera, no la hoguera del fuego utilizada para quemar pecadores, sino la hoguera que enciende la llama de la creación.

Hablando de ritualidad, particularmente creo que para que exista acto litúrgico se deben dar cuatro momentos: primero el contacto, que en nuestro caso es el prólogo que ubica, pone en contexto e ilustra de qué tratará nuestro evento. El segundo momento está determinado por la injusticia, y es, desde mi punto de vista, la relación que existe en la obra con la historia central, con la estafa, con la decepción, con la promesa no cumplida. El tercer momento es el enfrentamiento, y en el montaje corresponde a las situaciones en las cuales la gente decepcionada se enfrenta con los representantes del poder y enardecida tiende a destruir aquello que propició su decepción, por ello aparece la muerte en sus diversas formas y re-presentaciones. El cuarto momento corresponde a la liberación, es el aire del evento, aquellos momentos en los cuales nosotros/as danzamos, pero especialmente cuando los/las asistentes danzan y se entremezclan generando un solo espacio de participación y creación.

Nuestro ritual es una secuencia de actividades que implican gestos, cantos, palabras, danzas, acciones y utilización de objetos, y es verdad que lo realizamos de acuerdo con secuencias establecidas, pero que pueden variar, pues su estructura dramática móvil lo permite, pero conservamos sin duda el valor simbólico de las acciones y de los elementos que las configuran. El ritual está orientado por la historia, por los sucesos que narramos, y por ello se caracteriza por la repetición, por-

que del gran suceso que ocurre en nuestra historia hay múltiples versiones, aunque no se definen por el formalismo, el tradicionalismo ni la invariabilidad, tampoco se rigen por reglas inamovibles; varían, mutan, se transforman y cambian cada día, porque forman parte de un suceso diverso y diferente. Como el ritual, es arte en movimiento.

Quiero resaltar que como todo acto ritualizado no empieza cuando se prenden las luces para iniciar el espectáculo. Comienza cuando cada uno de nosotros se despierta en la mañana y se comienza a preparar consciente o inconscientemente para la cita de la función; en él como prepara su cuerpo, cómo dispone su vestuario, cómo acomoda su cambuche; y es parecido a como les pasa también a los asistentes, que en su mayoría desde muy temprano saben que participarán de un evento sui-géneris. En nuestras manos está si convertimos ese evento en un acontecimiento o no.

Una última idea que quiero rescatar en esta relación con el ritual, es que así como rescatamos la alegría, también por momentos y alegóricamente nos convertimos y transformamos a los asistentes en mártires y confesantes, porque el sacrificio y la confesión son una necesidad humana tan elemental como tener que comer, vestirse, donde dormir y nuestra obra puede entenderse como una confesión colectiva motivada por un conflicto que persiste y se repite, pero que nosotros expresamos a través de nuestra *poiesis*, es decir, de nuestro poema en oscilación.

Entretejida a la fuerza de la ritualidad, está la fuerza de la **Participación**, y valga recordar que nuestro montaje no solo es una sucesión de imágenes y hechos. Entraña una relación social y comunitaria que se logra contando, cantando, narrando, develando lo que ha pasado y sigue pasando. Vamos a nuestras funciones a ejercitarnos, hablar, gritar, bailar, correr y sudar, y lo logramos estando despiertas/os y concentrados/as, re-presentando sensitivamente parte de las historias que narramos, convirtiendo en actos vivos los sucesos, participando e implicándonos en ellos, porque cuando nos involucramos nos convertimos en partícipes activos/as y esto es lo que ha generado en nuestro **público**, en nuestros partícipes-testigos, ese sentido de pertenencia. Por ello al final todas/os quieren

danzar, estar, compartir, reír y disfrutar como lo hemos hecho nosotras/os.

La verdad, durante el proceso de montaje siempre supimos que era más importante relacionarnos con partícipes activos que con espectadores pasivos, siempre se recordó y se comentó el poder del acompañante como alguien vivo, sensible y participativo, y así se llevó a cabo. Observemos por ejemplo que cuando damos por hecha la conclusión de la función, aunque la gente quiere aplaudir, también está inclinada por querer bailar, por compartir la danza. ¿Cómo conducimos a nuestros espectadores-testigos para que participen en este acuerdo emotivo?, ¿cómo nos relacionamos sin inhibiciones unos/as con otros/as?, ¿cómo coincidimos con unos asistentes para primero asistir y luego terminar en un acto festivo?, ¿cómo rompemos los esquemas sociales, incluso presentes en el teatro tradicional donde actrices/actores y público se ven, se perciben pero no sienten el deseo de percibir sus cuerpo a partir del deseo táctil?, ¿cómo rompemos sin tapujos y sin reparos la cuarta pared?

No tengo respuestas para estas preguntas, pero sí puedo aventurarme afirmando que todo está determinado por nuestro acontecimiento y con él activamos realmente un sentimiento de reciprocidad, en el que dejamos espacio para que cada asistente haga su propia lectura y su propia versión de los hechos. No es nuestro interés contar una sola historia, o una historia verdadera. Estamos inclinados por contar diversas versiones de los sucesos ocurridos el 8 de agosto de 1980, por ello repetimos, recalcamos, recontamos, porque respetamos ese espacio en el cual quienes nos acompañan también puedan imaginar cómo fue, como sucedió, es decir, cada uno de nuestros copartícipes puede hacer su propia exégesis de los hechos, y es por ello que se dejan espacios en blanco, para que cada una/uno lo rellene y lo complemente con su imaginación y con su historia personal.

Ofrecemos un universo, una amalgama de posibilidades para que cada asistente participe a su manera del acontecimiento, y no estamos interesados en hacer una réplica de la realidad; son solo signos, significados y símbolos que nos disparan el

deseo de trabajar, y por ello invitamos a nuestros acompañantes a que realicen un trabajo creativo.

¿Qué significan los acetatos y vinilos en cada uno de los cambuches, ¿qué significan en el episodio de Teresa y Rosario?, ¿qué significa y trasmite el cambio de traje de Ella en el Episodio con Él?, ¿qué significa y conlleva rescatar a un personaje como Gena para la contemporaneidad?, ¿será que algunas/os logramos identificarnos con Ella y con quienes la acompañan?, ¿qué significa y engendra la muerte en nuestro acontecimiento; es posible que nuestra relación con Ella se perpetue y sigamos sin poder descifrarla? ¿Qué importancia tiene traer al presente un suceso que ocurrió hace tanto tiempo, cuando incluso algunos/as de los/las actantes no habían nacido y que con toda seguridad gran parte de nuestros cómplices-testigos tampoco lo habían hecho?, ¿qué nos atrae y les atrae de una historia tan elemental como la de las dos Amparo Arrebato, (la Caicedo y la Ramos), dos mujeres del común que se disputan ser las propiciadoras de un tema musical? ¿Son ellas dos con su energía las que se hacen irresistibles?, ¿son sus dos compañeros de baile; Adán el Cucaracho y Jimmy Boogaloo, los que nos seducen, primero acompañándolas y siendo solidarios con ellas y luego uniéndose para que esas disputas elementales le den paso a la rumba?

Estas y otras preguntas fueron las que nos orientaron para realizar un acto de participación, en el que todas y todos hacemos trabajo creativo, construimos relatos y asociaciones, reforzando el sentido de comunidad con nuestro público, porque quienes nos han acompañado hacen uso de su condición de individuos para completar las imágenes, las situaciones y los sucesos, convirtiendo nuestro evento en un hecho comunitario, en un trabajo social, en una experiencia compartida, en un acto auténtico de reciprocidad evidente en esta obra.

Una de las siete fuerzas que invoca Anne Bogart es la del **Espectáculo**, afirmando que los humanos deseamos fervientemente el pasatiempo, anhelamos la proximidad física a algo más contundente que nosotros mismos, por ello deduzco que participamos en desfiles, marchas, comparsas, eventos deportivos, verbenas populares, fiestas, carnavales, bodas,

entierros, conciertos y otras tantas actividades sociales. Por ello, también, nos encantan las puestas de sol y las salidas de la luna, aunque siempre aparentan ser iguales; por ello queremos ver el mar y volver a disfrutarlo cuando ya la conocemos, y por ello nos atraen los misterios del bosque y la selva. Siempre deseamos estar presentes en eventos más significativos y opulentos que nuestra vida cotidiana.

El acontecimiento teatral contiene un poder magnético que es físico y real. Creo que ya pasó el momento de alucinarnos con las grandes pantallas, los grandes dispositivos y los dioses máquina; no es que vayan a desaparecer, pero el cine y los eventos masificados, a pesar de su contundencia, están dejando espacio para el resurgimiento del teatro vivo, del teatro de actores y actrices, para el teatro que se hace y sostiene con los cómplices, ese teatro que se vuelve a convertir en algo superespecial, atractivo, singular, notable, destacable.

El teatro como el lugar para ser y estar, para *ex-poner*, porque satisface la ansiedad irresistible que tenemos de espectáculo y nos hace conscientes del poder que este engendra, recordándonos nuestras capacidades magnéticas, las que podemos desarrollar y perfilar con el uso juicioso y gozado de los elementos que lo componen y lo convierten en un acto comunitario, añadiendo una dimensión poética a nuestra existencia. Ver, ser, estar, exponer y compartir son indudablemente actos para escuchar y oír, porque generamos un espacio donde escuchar y oír se fusionan con lo que somos, porque creo (y esto no es arrogancia) que generamos un acontecimiento donde congregamos la intensidad visual del espectáculo con la necesidad interna y emotiva de disfrutarlo, de seguir participando en él, de seguir integrándonos y generando un evento poderoso para ser disfrutado, y peligroso para el poder en la medida en que se vuelve seductor, no solo por la posible belleza que está implícita en su realización, sino también por la fealdad poética que contiene. Solo hay que recordar que los asesinatos no es que encarnen un sentido de belleza, y a algunas personas no siempre nos parecen maravillosos; por el contrario, normalmente nos parecen despreciables y terribles, y es el arte el que puede convertirlos el algo digno de ser disfrutado como espectáculo, como arte.

En nuestra obra “**Un concierto sin concierto**”, los ojos y la acción de ver, mirar y observar están vinculados con el deseo de ver y querer bailar, de ver y querer actuar, de revivir y volver a vivir, porque como humanidad cuando vemos algo llamativo y seductor, lo deseamos o queremos hacerlo, por ello ahora es necesario aprender a reconocer la atracción que propiciamos, aprender a sobrellevar la magnitud y el poder que produce nuestra imaginación en la escena, las intenciones que propicia nuestro espectáculo. Por esa razón, debemos ahora concretar e invocar su potencial y su contenido sustancial.

Sostengo que, con una obra de arte como esta, no quiero por ahora grandes conflictos. Deseo que como espectáculo participativo de pequeños eventos la gente se conmueva, conecte, entrelace, se vuelva cómplice, cofrade y alcahueta. Porque, y esto sí es verdad, hay en lo que hacemos cierto nivel de perversión, cierto nivel de rompimiento con las normas establecidas, cierto nivel de cuestionamiento social. Y aquí aparece la quinta fuerza que quiero invocar, la de la **Educación**, porque una educación sin entretenimiento, sin espectáculo, sin ritualidad es una forma pedagógica chueca, intrincada y enredada en los limbos del poder. Es mejor promover una educación que invite a contagiarse con el conocimiento, que interceda en el apetito humano por aprender, por tener más información, por saber qué piensan y cómo actúan los demás, pero sin pensar en instruir ni acondicionar; sin pensar en conducir y acomodar.

Yo particularmente realizo este proceso, y creo que algunos de los actores/actrices también lo hacen para aprender, por aprender a aprender. Somos afortunadamente todavía personas que aprendemos, que nos ayudamos a salir de la incertidumbre, que nos damos el lugar para circular entre la sensatez compartida, donde quizás el espacio poético es lo que nos seduce, porque allí, gústenos o no, compartimos y recibimos aprendizaje, y eso me parece más acertado que solo educar.

En nuestra obra puedo decir que consciente o inconscientemente florecemos, y cuando la conllevamos como acontecimiento, incorporamos a los/as otras/otros, como en una paradoja de ese lugar que nos permite revelarnos de manera

individual sin apartarnos del grupo y de la colectividad. Es claro que en procesos pedagógicos los niveles de pertenencia y de florecimiento varían de acuerdo con las expectativas e intereses personales. Algunas/os pueden considerar que crecen más en espectáculos acartonados y sustentados solo en la palabra, pero en nuestro proceso esta es una elección personal e individual y no una disposición colectiva.

Para mí como pedagogo es claro que no propicio ni propongo el logro de un gran objetivo, un objetivo superior. Me inclino por promover y cosechar el placer de un florecimiento para cada uno/una, porque implica una verdadera energía poder maravillarnos del cómo aprendemos y de cómo transmitimos conocimiento, del cómo nos movemos en el lugar del aprendizaje con un acto sublime. Creo, como lo cree Anne Bogart, que no tener la capacidad de maravillarse con lo que hacemos y con lo que los otros disfrutan, y por lo que salen conmovidos, es el primer paso hacia la ignorancia personal. No es que desprecie la ignorancia, es que creo que debemos saber hacia dónde la conducimos y la dejamos progresar, o hasta dónde la podemos convertir en acto creativo.

La educación me enseñó, y me sigue enseñando, a dar las gracias, pero esos agradecimientos no siempre se dan hacia los demás, también nos podemos dar esas gracias a nosotros/as mismos/as. Por esa condición que subvierte lo normal yo les doy las gracias: gracias por darme el valor como ejemplo de persistencia y credibilidad, gracias por convertir la incertidumbre en acto creativo, gracias por compartir conmigo el anhelo de aprender a aprender, gracias por hacer de estos sucesos históricos un acontecimiento con poesía viva en la escena, por hacer de nuestra obra, y por lo menos para nosotros/as, un acto memorable, porque indudablemente ese acontecimiento, y de acuerdo con lo vivido, se despliega como pedagogía activa y social por medio de nuestros cuerpos, cantos y voces, por medio de nuestras danzas y bailes, por medio de nuestros sentimientos y emociones.

Lo que rescatamos como historia de los sucesos del 8 de agosto de 1980 no solo fue la recreación de un evento, es más como haber contraído la enfermedad y la curiosidad por un

teatro que se construye desde las entrañas. Indudablemente nuestra obra no es la recreación de un hecho histórico, es la posibilidad de compartir y de entregar algo que pudo haber quedado en el olvido y que, sin embargo, al rehacerla, nos sigue llegando a lo más profundo de nuestro ser como cultura y sociedad; esa es una de las grandes funciones de la pedagogía y la educación. Es quizás un despropósito, pero como humanidad necesitamos que los demás nos señalen el camino, que despierten nuestras conciencias y que nos enseñen a apreciar lo que ocurre a nuestro alrededor, que por cuestiones de los *mass media* pasamos por alto y tendemos a olvidar.

Por momentos dependemos de las influencias de los otros/ otras para saber dónde y qué hacer, dónde mirar, observar y qué escuchar. ¿Es esto malo? No, solo que nos recuerda cómo nos quieren configurar y concebir como humanidad. Por ello es necesario tener en cuenta que no podemos educar a los demás sobre cosas concretas y hechos totalmente definidos, pero sí podemos mostrar y socializar aquello que nos emociona y nos traspasa, y eso lo podemos lograr con este oficio que decidimos amar; reconociendo la sensibilidad de nuestros/as cómplices lo lograremos solo promoviendo la empatía.

Dice Anne Bogart que una fuerza vital en lo que hacemos es la **Empatía**, y empatizar es abrirse, mostrarse, confesarse, entregarse a los demás, y aunque es un acto social, también es un acto de intimidad, es una acción personal que no todas las personas están dispuestas a hacer. Es claro que rescato el derecho de no querer hacerlo, pero la intimidad es la base de todo proceso creativo de montaje y de su posible proyección hacia el futuro, porque es su núcleo central y su atractivo más poderoso. ¿Por qué?, porque nuestro oficio nos hace vulnerables y está en los espectadores-testigos esa condición de querer o no ser íntimos con nosotros/as, de querer disfrutar de nuestro suceso teatral, de decidir si se quieren identificar, si se quieren relacionar con nuestra historia grupal y personal.

No sé, pero pienso que nuestra obra les permite a los asistentes acceder al acontecimiento de una manera colectiva, pero también posibilita una experiencia personal e íntima, pues la

empatía es la destreza que nos permite identificar y entender lo que planteamos en la escena, es la opción de comprender la situación de otras personas, y con ella podemos transmitir nuestros propios sentimientos y sensaciones. Para lograr esto se requiere de una combinación entre conciencia e imaginación.

No sé tampoco si logramos ese equilibrio, porque tengamos en cuenta que la forma como llevamos a cabo nuestro quehacer se mueve constantemente entre lo objetivo y lo subjetivo, o quizás donde lo subjetivo se desplaza por medio de la creatividad hacia espacios objetivos reales y concretos como son las salas de teatro y los lugares de la *re-presentación*, espacios en los que deseamos que se genere conciencia y sentimiento, pensamiento e imaginación, para que confluyan allí las circunstancias y condiciones de todos los presentes, incluyéndonos; eso sí es un acto de empatía.

Deseándolo o no, en **“Un concierto sin concierto”** nos conducimos junto con los participantes a **“sentir dentro”**, que es un acto de introspección, pues es lógico que lo que nos ocurre no es solo algo que nos pasa a nosotros/as como un suceso endógeno, es más bien la acción que emprendemos ante los demás para ser aceptados y comprendidos, por ello nos ponemos en el lugar del otro para convertirnos en acontecimiento comunitario.

Tampoco estoy seguro de si estamos hablando de esa empatía en la cual el público testigo empatiza con nuestros personajes y con las situaciones en las que se encuentran, pero sé que se estremecen e identifican con la fatalidad y a la vez con la alegría de nuestros actos. Estamos construyendo, entonces, un lugar propicio para que florezca la empatía, porque escarbamos en nuestra existencia para comprender y apreciar los actos de los otros/otras y nos vemos; ellos/ellas y nosotros/as floreciendo en las acciones de quienes comparten nuestro suceso.

Por ello, no importa si nos referimos en nuestro montaje a otros lugares, fechas y momentos, porque es en la capacidad de empatizar de donde proviene esa necesidad humana de

comulgar con el entorno por medio de la imaginación, donde los otros/as pueden ser nosotros/as y viceversa, porque la empatía es construir, salir, reunirse, confesar, comulgar, asociar y disociar al mismo tiempo, es una acción en la que nuestros sentimientos y emociones se conciben hacia el exterior y se convierten en parte del mundo que nos circunda. Solo por seguir desvariando, afirmo que cuando perdemos la capacidad de empatizar, desechamos una parte fundamental de nuestra capacidad de ser y estar como humanidad.

Pero nuestra empatía actual no es más que una fuerza presente que puso en marcha nuestro montaje, no es más que una pequeña llama del fuego que podemos provocar con quienes nos acompañan, ¿pero ese fuego se alimentará solo, crecerá por sí mismo? Indudablemente no, y es la capacidad de seguir convenciendo, emocionando y empatizando lo que determinará el futuro, la proyección y la capacidad de existencia de nuestro montaje. Es por ello por lo que convoco a la empatía y al amor por lo que hicimos, para que de verdad le demos la posibilidad de subsistir como un acto significativo, no tanto para los demás, sino esencialmente para nosotros/as.

Para lograr esto, la última fuerza que convoco es la de la **Alquimia**, y quiero comenzar mi relación con esa fuerza también como lo hace Anne Bogart, con unas frases de Artaud, pero no las que ella rescata, sino otras, quizás unas más confusas pero reveladoras:

Es absurdo como el teatro psicológico ordinario se dirige desde un principio a su entendimiento, el teatro de la crueldad se propone recurrir al espectáculo de masas; buscar en la agitación de masas importantes, lanzadas unas contra otras, convulsas, un poco de esa poesía que está en las fiestas y en las multitudes durante los días, hoy ya demasiado raros, en los que el pueblo toma las calles. Hace falta que el teatro nos entregue todo lo que hay en el amor, en el crimen, en la guerra o en la locura, si es que quiere volver a encontrar su necesidad de ser (Artaud, 2014, citado en Salas Hernández, Artaudlogía año, p. 82).

Sí, el teatro no es una cosa, ni es solo un objeto, pero se puede valer de todo lo que hay a su alrededor para volverse vital. Como la alquimia que en el pasado utilizó todos los elementos a su alcance para convertir el plomo en oro, nosotros/as tomamos estas historias tan elementales parecidas al plomo para convertirlas en sucesos poéticos, en oro escénico. No estoy delirando, creo que tenemos en nuestras manos el embrión de algo que puede llegar a transmutarse y transfigurarse en un aspecto poderoso, y al menos para nosotros/as poder convertirse en magia, porque como humanidad también necesitamos de la magia, necesitamos que alguien haga aparecer y desaparecer palomas, que resucite conejos frente a nuestros ojos, que divida cuerpos en dos y tres partes para nuestro asombro. Requerimos suplir el deseo de satisfacer hechizos primordiales, de activar lo milagroso de convocar lo encantador, lo seductor. Necesitamos impregnar el universo que nos rodea con nuestra *ficstoria*; esa mágica relación entre historia y ficción.

Ficstoria y alquimia se conjugan en nuestro **“Un concierto sin concierto”**, y forman parte del magnetismo del cómo nos convoca al teatro, porque ese es el lugar ideal para que la alquimia y la magia posibiliten al público liberarse y hacer el ejercicio de activar su imaginación viendo y disfrutando lo que se les comparte, pero también comprendiendo y escuchando lo que no se dice, lo que está oculto, porque es allí donde ocurre la magia, en la capacidad que tengamos de hacer que el público-testigo sea capaz de reconstruir lo que nosotros/as tan solo insinuamos. Y es lógico que esto no sucede con todos/todas los que nos han acompañado. Nos reservamos el derecho a ser escuchados y a ser comprendidos por aquellos/as que se dejan orientar o no por las pistas que les vamos ofreciendo.

Creo que llevamos a los cómplices-testigos por los laberintos de una historia cautivadora con intrincados diseños, poderosas danzas y textos poéticos socializados con una técnica depurada y un sentido del ritmo sabroso; con elementos puestos en el espacio con exquisitez, y todo eso lo conjugamos para conducirlos hasta el borde de un abismo, donde si quieren saltar que salten al lugar de la creatividad, porque nuestra magia está hecha para cautivar la imaginación. Es claro que algunos no saltan, se resisten y eso está bien. Son ellos/ellas quienes

nos recuerdan que nuestra alquimia puede depurarse más, que puede buscar otros caminos y senderos, que puede bifurcarse en otras opciones.

Nosotros/as solo revelamos un suceso y lo ponemos a consideración de quienes nos acompañan. No olvidemos que la revelación es un elemento clave para que la magia ocurra, ya que puede manifestarse de múltiples formas: por medio de un vinilo que permite el vuelo sensorial de las actrices, por medio de una botellita con trago oculto que convoca al conflicto, por medio de un álbum de fotografías que para un personaje puede ser trascendental, pero para otro ser solo imágenes perdidas en un papel; por medio del recuerdo que tenemos del ser amado y que develamos como amor ante los espectadores-testigos; por medio de la historia que está en nuestra cabeza y con palabras y acciones argumentadas en banderas la ofrendamos a los demás; por medio de nuestra capacidad para *desaterrorizar* a la Dama Blanca, a la señora Muerte. En fin, por medio de esos sucesos que nos atrevemos a compartir con los otros/otras desde nuestra capacidad infinita de goce.

Sin duda, en nuestro **“Un concierto sin concierto”**, hay alquimia en la transformación del tiempo y del espacio, porque son parte de nuestra gramática, de nuestra forma de escribir en la escena y son fragmentos de nuestra existencia. Con ella podemos alterar la percepción temporal de los partícipes, porque sin duda en algo les desatamos la fantasía y la capacidad de crear permitiéndoles una oportunidad, así sea mínima, de des-trabar las posibilidades que todos/as llevamos dentro, de vivir en otros espacios, de trasladarnos a otros tiempos así sean *ficstóricos*, pero que se van construyendo paso a paso en la imaginación de nuestros cómplices-testigos.

Ese es el poder de la lógica alquímica-salsa dramática, donde los *co-creados* convocan con su poder la imaginación, las formas aparentemente vacías, pero que se construyen con ese doble que Artaud nos recuerda en su libro **“El teatro y su doble”**, ese doble que forma parte de la vida, pero no es la vida misma, ese doble que enfatiza de la siguiente manera: “No podemos seguir prostituyendo la idea del teatro, que tiene un único valor, su relación atroz y mágica con la realidad y



Obra: Concierto sin Concierto.
Fotografías: Carlos Araque.
2024



Obra: Concierto sin Concierto. Fotografías: Fernando Araque. 2024

el peligro" (Artaud, 1985, p. 101); y por otro lado afirma: "Sin un elemento de crueldad en la base de todo espectáculo, no es posible el teatro. En nuestro presente estado de degeneración, sólo por la piel puede entrarnos otra vez la metafísica del espíritu (p. 112).

La cuestión es ¿qué desencadenará el poder de imaginación de los asistentes-partícipes?, ¿podemos producir el poder de la fantasía en los cómplices testigos?, ¿que nos permite comprobar que estamos haciendo alquimia en la escena? Como siempre no tengo respuestas para estas preguntas, solo las dejo al vuelo de la imaginación; pero no sé si lo siguiente pueda ser entendido como una respuesta.

Me aproximo a Antonin Artaud como me acerco a Jerzy Grotowski, para quienes el arte teatral tiene una connotación sagrada, y quienes lo practicamos lo hacemos desde una postura hierática, en la que no es lo que se dice lo que conmueve, sino la forma y manera como se hace, por ello algunas/os actores/actrices-bailarines/as cuando vivenciamos el acontecimiento, logramos detener el pulso y la respiración de los testigos-partícipes y los conducimos a ese momento mágico y alquímico; los llevamos desde el sentimiento y la emoción a ese lugar donde solo los/las hacedores del arte y sus cómplices existen.

Desenlace

Por alguna razón me gustan las introducciones y los desenlaces; (¿prologo y epílogo?). No siempre funcionan y no siempre permanecen tal como los imaginamos, pero me dan una idea de cómo empezar y concluir un escrito. Para acercarme a un posible desenlace, deseo continuar este escrito transcribiendo el mensaje que publicó el Maestro Adrián Gómez después de ver nuestro montaje. Adrián es un cubano que viene de otras tierras y que comparte con nosotras/os lugares y espacios pedagógicos, formativos y de creación, sin embargo, no por eso estaría obligado a comprender nuestras *ficstorias*, así que retomar sus palabras sin ni siquiera consultarle puede ser un acto de descortesía e irresponsabilidad, pero asumo las consecuencias de manera que al grano:

Un recuerdo de lo que fue “Un concierto sin Concierto” obra dirigida por Carlos Araque Osorio, derivada de su investigación sobre la salsa en Colombia. Felicidades al equipo, deliciosas actuaciones, buen humor, buena información, reflexión, emoción, humanidad y, sobre todo mucha participación. Una verdadera fiesta del teatro. Muy recomendada (2013, en su cuenta de Facebook).

Comparto estas palabras de Adrián porque siento que de alguna forma reflejan en gran parte, y desde otra perspectiva, el poder de las siete fuerzas que convoca Anne Bogart como potencia y magnetismo del teatro. Es una extraña coincidencia que Adrián también hubiese destacado siete cualidades de la obra: *deliciosas actuaciones, buen humor, buena información, reflexión, emoción, humanidad y sobre todo mucha participación. Una verdadera fiesta del teatro.* A partir de esta casualidad, me voy a permitir realizar una asociación o interrelación y una corta deliberación sobre cada una de ellas.

Anna Bogart ubica en primer lugar como fuerza teatral para lograr el magnetismo a la **Empatía**, yo la voy a relacionar con esa propiedad de **humanidad** que rescata Adrián de nuestro montaje, porque el pulso de la obra tiene que sentirse como personal e íntimo para seducir a los espectadores-testigos para que se identifiquen y se relacionen con los sucesos, las situaciones, la narración, leyenda o *ficstoria*. Entonces el latido de nuestros corazones opera como el poeta ciego que conduce a los desorientados hacia la salida del laberinto, de la misma forma como el corazón nos conduce hacia el centro de su propia vulnerabilidad. Y es esta característica de humanidad la que permite que el público cómplice acceda a la experiencia de una manera propia y espiritual, donde el don de su sensibilidad se puede definir como la capacidad para sentir afecto, comprensión o solidaridad hacia las personas que ofrendan su intimidad en la escena.

La segunda fuerza del teatro que invoca Anne Bogart es la del **Entretenimiento**, y me atrevo a relacionarla con el **buen humor** que destaca Adrián en su nota en relación con el espectáculo. Como equipo y durante el proceso valoramos y rescatamos el poder que poseemos como artistas para bromear y hacer

reír, para divertirnos, para transmitirnos alegría. *"El humor y el espectáculo son irresistibles y una señal de buena salud"* (Bogart, 2015, p. 106). El humor es necesario tanto en la vida como en el teatro, tanto así que quien no lo practica, difícilmente puede comprender una obra de Shakespeare o de Molière. En parte, la clave de nuestro montaje está en su capacidad de diversión, porque comprendimos que en momentos difíciles es la herramienta más efectiva que aporta frescura, libera tensiones, permite una distensión y, sobre todo, que sentimientos y emociones afloren sin inhibiciones. El humor puede ser el ingrediente necesario para hacer un arte liberador en este clima político, social y cultural por el que atravesamos.

Ritualidad es la siguiente fuerza que invoca Anne Bogart como magnetismo del teatro, porque el ritual es un acontecimiento convivencial en el que se manifiestan tres elementos sustanciales: presencialidad, algo para compartir y *poiesis*, es decir, poesía convidada en movimiento. Adrián manifestó que la vivió en nuestro montaje como en **una verdadera fiesta del teatro**, y en esa celebración satisfizo como en un ritual elementos tan esenciales para el teatro como el canto donde el espíritu vuela hacia la voz, como el baile donde las energías vuelan con el cuerpo, como la necesidad de algo de historia donde nuestros deseos y pensamientos vuelan hacia lo que ha ocurrido, pero se quiere ocultar.

Sí, en el ritual está implícito el deseo de volar, de despegarse del suelo para practicar la imaginación. Como cuando hemos sido tocados por las/los diosas/es otorgándonos la plena libertad del disfrute en la fiesta, y por ello tanto actores/actrices como espectadores/coautoras nos dejamos arrastrar por el éxtasis del momento. Es esa arquetípica dimensión sacra la que le da al teatro su profundidad religiosa y constituye una hermandad entre creyentes, no de ideologías compartidas, no de convencimientos masificados, sino de la capacidad de ser, estar y vivir en la festividad.

Anne Bogart nos recuerda que una fuerza potencial infaltable en el teatro es la **Participación**, y en esta característica coincide plenamente Adrián, quien vivenció "Un concierto sin con-

cierto” como un evento con **participación**. Desde el inicio concebimos el proceso de puesta en escena no solo como una sucesión de imágenes o de signos que se ofrecen para ser descifrados, pensamos primordialmente en una reciprocidad activa entre personas que se encuentran con esas situaciones planteadas para el alboroto de los partícipes. Emulando a Anne: “El teatro es un gimnasio para el alma, para el intelecto, la imaginación y las emociones” (2015, p. 114), y agregaría que es el espacio para mantener vivo nuestro organismo empático y sensible, permitiendo que la gente, que las personas se involucren en el proceso festivo y participen sintiendo, recordando, cantando, bailando, riendo, entrañando su placidez y orientándola hacia un sentido de pertenencia. Es por ello que no buscamos espectadores o público en el sentido formal de la palabra, optamos por partícipes, alcahuetas, parcero/as activos/as, donde cada una/uno se integra de acuerdo con sus niveles de percepción y a su capacidad de reciprocidad, como si existiera un acuerdo comunitario para gozar, estar y ser, porque el verdadero acontecimiento teatral es en realidad un encuentro entre diferentes, donde cada quien decide libremente si participa o no del juego que se le propone.

Otra fuerza que destaca Anne Bogart es el deseo de la humanidad por el **Espectáculo**, allí donde la emoción nos conduce hacia la diversión que es en sí misma un poder magnético, un poder al que en ocasiones no nos podemos resistir, ya que su contenido es fundamentalmente sensible. Por esta razón, lo relaciono con esa **Emoción** que destaca Adrián, donde el acontecimiento se despliega ante nosotros/as, tanto partícipes como hacedores/as del hecho teatral, porque es posible fusionar lo que somos con lo que vemos, ya que no podemos olvidar que la vista y la mirada están muy relacionadas con lo que deseamos y sentimos, por ello es lúdico aprender a reconocer lo que verdaderamente nos emociona y nos conmueve para no dejarlo pasar por alto. El espectáculo es, por tanto, ese lugar donde florecen imágenes, símbolos y signos que nos emocionan, que nos transmiten mensajes e ideas, pero sobre todo sentimientos, porque nuestro quehacer se hace carne en el territorio del arte y no en el del comercio, y por tanto no avanzamos hacia parquedades externas, sino que



Obra: Concierto sin Concierto. Fotografías: Carlos Araque. 2024

intentamos elaborar necesidades internas, y de esta manera cimentar entre todos/as los/las partícipes una abundancia delectable que impacte directamente a la memoria emotiva, que imprima sensaciones en la huella mnémica existente en nuestra razón de ser, y una vez fortalecida con sucesos no verdaderos sino creíbles, se vincule con esperanzas inconscientes, con diversos grados de aceptabilidad, con peripecias coherentes y contenidos delirantes.

Educación es una de las fuerzas teatrales infaltables entre las potencias que señala Anne Bogart y que automáticamente la relaciono con esa reflexión que enuncia Adrián en su comentario. El teatro contagia no solo porque es espectáculo o divertimento, sino porque nos lleva al territorio de la reflexión, que en últimas es un ingrediente hermoso de la educación. Una buena obra nos lleva al territorio de la prodigalidad cuando nos invita a cuestionarnos sobre lo que observamos, escuchamos y pensamos mientras estamos en el evento. Una obra bien constituida con armonía deambula entre la razón y la incertidumbre,

entre la lógica y la inconciencia, y explora nuestro eterno deseo de querer aprender, de preguntarnos, de reflexionar sobre lo vivido y lo apreciado. Cuando nos satisface lo artístico, quizás también en el acto convivencial deseamos aprender algo de historia, de la gente, de la vida misma, y si lo permitimos, incluso podríamos reflexionar sobre temas filosóficos, científicos, el origen de la vida y de las cosas, los actos que motivaron los sucesos, e incluso sobre la deriva del universo, porque maravillarse es el primer elemento que configura el conocimiento y reflexionar sobre la mejor forma de fortalecerlo y hacerlo indispensable para generar arte.

Como humanidad necesitamos estimulación e información para sustentar nuestras formas de ser, pensar y de vivir, y esos elementos nos lo proporcionan la educación y la reflexión, y en algunos momentos nos satisface que los demás nos muestren otros caminos, que nos bifurquen senderos, que nos despierten otros niveles de conciencia y, sobre todo, que nos enseñen otras maneras de ver la vida y asumir la existencia.

Y la última fuerza que propone Anne Bogart es la **Alquimia**, que yo la equiparo con lo que Adrián llama **deliciosas actuaciones**, que de alguna manera se pueden entrelazar con la idea de hechizo primordial, ese que activa el asombro y la transformación. Una-Ella o un-Él que se transforman en Un/Una Otro/Otra ante nuestros ojos. Ver y percibir como alguien se transfigura de un ser vivo a uno ya no existente, presenciar como una-Ella se trasmuta de belleza tangible a gracia incorpórea. Son esos actos los que refuerzan el anhelo de todos/as nosotros/as por el cambio constante, por una metamorfosis personal que es como permitirles a los partícipes que activen la imaginación y que hagan una especie de magia alquímica descubriendo o desentrañando otros universos a partir de las pistas que les vamos ofrendando.

Finalmente, lo que en esencia les queremos impregnar es la *re-organización* de la memoria individual y colectiva para con-moverlos y para emocionarnos en complicidad, despertando poéticamente las posibilidades creativas que todas/todos llevamos dentro. Es eso, desatar el poder imaginativo socializado desde el arte, el poder sanador de la fantasía para rehacer el

poder oculto de la alquimia con la cual jóvenes personas de carne y hueso se convierten ante nuestros ojos en hermosas/os personajes gracias a sus deliciosas actuaciones, las mismas que los/las conducen por espacios nombrados e incluso señalados con avisos fluorescentes como bares, sitios de esparcimiento, de regocijo, de diversión, pero inexistentes en la escena; es tarea de los espectadores-testigos convertirlos en lugares encantadores, donde la música, la danza y la narración hacen su acto de aparición y de transmutación, permitiendo que sean lo que nos dicen ser, pero generando la duda de si pueden ser solo seres de nuestra imaginación. Lo cierto es que en la magia del teatro están presentes los espacios que compartimos en el convivio y esa es la única alquimia que podemos asumir como verdadera.

Para terminar, agrego estas imágenes que reflejan algo del poder del acontecimiento que hemos creado y es esencial aclarar que en la actualidad el montaje continúa presentándose en diferentes espacios, ciudades y países con el siguiente equipo *de actores y actrices*: Ana María Marín Daza, Angie Katerine Romero Parra, Angie Catalina Castillo Vela, Xilena Martínez Porras, Andrés Felipe Bejarano Lozano, Maycol Estiven Astorquiza Sánchez y la dramaturgia y dirección del autor de este artículo.

Carlos Araque Osorio, en la intimidad que me propició el solsticio de verano.

Referencias

- Artaud, A. (1985). *Cuadernos desde Rodez*. Editorial Fundamentos.
- Artaud, A. (2014). "*Artaudlogía*". Bid & Co. Editor Salas Hernandez Adalber
- Bogart, A. (2015). *Antes de Actuar*. Ediciones Alba.
- Dubatti, Jorge. (2003). "*El convivio Teatral*". Ediciones Atuel.

Nuevos modelos de aprendizajes para ser, hacer, estar y habitar. Crónicas de un semillero independiente de investigación en artes

Geraldine Wells Lascano

Docente Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

gwells1@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0184-946X>

Resumen

Se describe una experiencia de pedagogía alternativa que transcurrió en un periodo de dos años (enero 2021 - febrero 2023) en la que se estableció un semillero de investigación en artes, usando como instrumento el laboratorio teatral para cualificar los aprendizajes de los integrantes. Se exploraron nuevos lugares de ensayo y entrenamiento, escenarios no convencionales, diversos públicos y otras formas de gestión.

Metodología

Desde la investigación-creación se estructura la puesta en escena de una obra de teatro infantil, con la que se hicieron 10 funciones en territorios de Colombia, dando un alcance aproximado a 1550 espectadores. Se desarrolla la producción musical de la canción "Óleo", con su correspondiente videoclip, dos documentales e intercambios académicos con comunidades. **Los resultados mostraron que** los artistas logran desbloquear sus limitaciones, potenciar sus habilidades, descubrir y adquirir nuevas capacidades desde la apropiación de un proyecto autónomo, que no está ligado a una estructura académica de evaluación ni a sistemas mediáticos de producción, sino a la construcción de una autobiografía que emerge de una relación profunda con el acto creativo y el bienestar del artista.



CIAD CASABIERTA 2022

Introducción

En una atmósfera pandémica, “respirar” se convirtió en el verbo más importante, la muerte llegó sin pedir permiso, con imposibilidades, luto colectivo, miedo y preguntas que despertaron el instinto creativo de una pedagoga teatral. ¿Qué es lo más importante que un artista en medio de los contextos pedagógicos debe transmitir a sus futuros pares? ¿Cuáles son las verdaderas motivaciones para gestar una creación? ¿Qué respuestas tiene el arte para cada persona que sobrevive mientras habita en los guetos cotidianos en los que niveles de violencia intrafamiliar superaron las cifras habituales? No hay respuestas... pero coquetea “Ácido Corazón”¹, obra para público infantil que había sido escrita por la artista en el 2013 y en

1 Derivada de Cuento Agrio, escrito por Luis López de Mesa periodista y escritor colombiano.

el 2020 la reescribe y convoca a sus aprendices (cómplices) consolidando un proyecto que a la fecha se llama “Compañía Internacional de Arte Dramático” y que inicia en su primera fase como Semillero independiente. Todos tienen algo en común, el tránsito por el Proyecto Curricular de Artes Escénicas de la Facultad de Artes ASAB, algunos recién egresados y otros estudiantes; quien convoca y cuida el proceso es egresada, pero también docente del PCAE desde el 2016-3. Ella sabe que la relación del grupo con su alma mater determinará algunas búsquedas, pero es necesario deconstruir, reconfigurar y distanciar (Romero et al., 2017). *Analfabetos son aquellos que no saben qué hacer con el tiempo: no saben leer los minutos, las horas, los días, los meses y los años, viven la vida sin poder construir una biografía una propia narración de su vida. Pero para que todo esto sea posible hay que renunciar a la **pedagogía única** que no puede atender a estos requerimientos y poner en marcha **otras pedagogías**, otras formas de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Ella está resuelta a descubrir esas nuevas pedagogías, llegar hasta donde ellos lo permitan, impulsarlos a volar más alto de lo que ella misma lo ha podido hacer, (Pozo, 1999) *la triste experiencia cotidiana de aprendices y maestros que sin duda han compartido muchas horas de incompreensión mutua, todas las maestras han vivido en sus carnes al principio con desasosiego luego con angustia y finalmente con cierta resignación la situación de enseñar cosas que sus alumnos no aprenden.* Ella no quiere ver más rostros deprimidos en las aulas, ni cuerpos ahogados por la ansiedad, tampoco miradas aniquiladas por el estrés y la impotencia.

Primer montaje

En la segunda semana de enero del año 2021, inicio el proceso de creación con ensayos de modalidad virtual, dando rumbo a las primeras exploraciones de la obra; hasta agosto se trabajó con tareas concretas con los actores: definición de la estética del montaje/exploración, acercamiento y creación de los personajes/apertura y aprensión del texto/análisis de las escenas/laboratorio de maquillaje. A pesar de las precariedades de los ensayos virtuales, se cumplieron las tareas.



CIAD CASABIERTA 2022



CIAD CASABIERTA 2022

Por otra parte, Juan Ballestas² y la directora desarrollaron tareas concretas de gestión y producción. En septiembre del año 2021 se implementó el primer Campo Creativo del Semillero C.I.A.D., un dispositivo efectivo y se diseñó un cronograma de trabajo por tres días. Las metas eran entrenamiento colectivo/ ensamble de escenas/ empalme de las escenas (estructura completa). Estas se lograron; la inmersión es aliada imprescindible para la creación. En el mismo periodo, Jesús Martínez³ trabajó en la composición y producción de la canción “Óleo”, que aparece como el clásico efecto brechtiano al final de la dramaturgia, interpretada por Emmanuely Ballestas⁴.

El año terminó con una retroalimentación en la que se agradeció por el proceso y todos los nuevos aprendizajes (Romero et al., 2017) *Es el lugar elegido, el lugar en que todos quieren estar. Aquí, la PEDAGOGIA se hace cuidado, atención, ocupación, compañía. Es estar junto al que crece para ayudarlo a crecer, a aprender a saber, a saber hacer, a ser, a estar con los demás, compartiendo. Es una atención a los caracteres comunes y a las diferencias: lo que los une y lo que los diferencia.* En el primer trimestre del año 2022, en un proceso 100% presencial, Geovanni Palacios⁵ entra a ser parte fundamental en el entrenamiento de los actores y se establecerá

como director coreográfico. La partitura de danza para la canción “Óleo” y el ajuste de la estructura general se culminó. Es así como, un año y tres meses después, se tenía un montaje completamente independiente, ávido de público. Se podía disponer el quirófano para dar a luz.

Estreno en el Teatro Quimera

Jorge Prada⁶, desde la complicidad que lo ha caracterizado, facilitó la gestión para llevar a cabo la temporada de estreno en el Teatro Quimera⁷. Se diseñó una estrategia contactan-

2 Empresario y productor ejecutivo del proyecto.

3 Egresado de la Escuela de Música Fernando Sor

4 Niña de siete años que hizo parte del elenco como actriz y cantante invitada.

5 Maestro en Artes Escénicas con énfasis en Danza Contemporánea de la Facultad de Artes- ASAB.

6 Director, dramaturgo e investigador de arte. Docente de Artes Escénicas en la Facultad de Artes ASAB.

7 Sala concertada de teatro de la localidad de Barrios Unidos en Bogotá, fundada y dirigida por el maestro Prada.

do gestores comunitarios para cumplir con la búsqueda de otros públicos. Se realizó la temporada de estreno con tres funciones y el aforo completo (270 espectadores) la mayoría de ellos experimentando por primera vez la apreciación de un montaje profesional. En cuanto a la difusión y proyección de la experiencia, se registró un capítulo en el programa “Historias Osadas”, de Señal Colombia, que documentó la experiencia de Emmanuely Ballestas. También el programa “Irradiarte”, de LAUD 90.4 FM estéreo, emitió una entrevista de la docente y dos de los actores.

Viaje a Pandi – Cundinamarca

Eric Bernal⁸ desarrolló el registro audiovisual de una función, satisfecho con el resultado de la obra, referencia la experiencia a Daniela Rengifo⁹, quien organizaba un evento con la Alcaldía de Pandi Cundinamarca y el colegio Francisco José de Caldas, los niños y sus familiares se trasladarían desde las veredas cercanas. Concurrió un promedio de 600 personas, los aspectos técnicos jugaron en contra, el equipo actoral y de producción quiso suspender la función, pero el público estaba conectado. Los niños, principalmente, irradiaban felicidad y placer, la acción dramática se entendió,

los juegos fluyeron y la estructura se mantuvo. Varios momentos quedaron registrados en el corazón del grupo:

8 Creador de contenidos audiovisuales. Actor. Director General de Samadhi Creativa.

9 Pedagoga teatral y Gestora cultural.

Una niña del público no soportó más, irrumpió en el escenario enfrentando al Señor Árbol de Limón.

Niña del público: (Tono de reclamo) ¿Por qué no quieres a la Naranja?

Árbol de Limón: (Arrogante) Porque los limones somos superiores.

Niña del público: (con ímpetu) Pero tú tienes que respetar las diferencias, hay que querer a todos y si un limón quiere estar con una naranja, lo puede hacer (regreso a su puesto)

... Muchos niños entraron al escenario a comer las papas fritas que un personaje usaba para un juego escénico, lo que obligó a los actores a suspender la narrativa, organizar el público desde el personaje y teniendo todo bajo control continuar ¡Fue un gran reto!

Muestra Maestra En el Marco de Casabierta 2022

Al revisar las convocatorias de “Muestra Maestra¹⁰”, se hace la postulación y es aceptada por los responsables, por lo que se programa en la versión anual de Casaabierta¹¹. Tras haber asumido el estreno y la desafiante función de Pandi, el equipo, conscientemente, buscó la madurez del montaje. El alma mater había abierto sus puertas, no se le podía decepcionar.

La docente trabaja en equipo con Kamala Wells¹², quien había dado un gran aporte en la convocatoria de público para la temporada de estreno, esta vez convocó 100 estudiantes del Jorge Soto del Corral (IED)¹³. También se invitó a diez docentes del departamento de artes del CEDAM¹⁴, se realizaron

dos funciones para este evento en noviembre de 2022 con un aforo de 180 personas. Esta experiencia quedó registrada con notas de prensa en las redes sociales de la facultad ASAB, el Jorge Soto del Corral (IED) y el Colegio Bilingüe CEDAM.

10 Espacio creado para que los docentes del proyecto presenten sus procesos externos de investigación-creación.

11 Equivale a la semana cultural de la facultad, se realiza anualmente y se caracteriza por abrir sus puertas para el público general.

12 Doctoranda en educación, gestora académica y docente del MEN.

13 Colegio del Distrito que acoge principalmente hijos de recicladores, delincuentes y población en pobreza extrema.

14 Institución privada que desarrolla su PEI con énfasis en arte, allí se forma académica y artísticamente Emmanuely Ballestas.

Entusiasmados madrugaron y caminaron individualmente desde el barrio Egipto de Bogotá hasta la biblioteca Luis Ángel Arango. Se encontraron y caminaron todos hacia la ASAB, la mayoría de ellos nunca había visto teatro profesional.

Algunos de los jóvenes pidieron permiso para quedarse en la segunda función. No les importó perder el helado que los profes iban a gastar a la salida, tampoco caminar solos de regreso al barrio ¡Ellos prefieren repetir la función!

Gira por el departamento de Bolívar

Desde el segundo semestre del 2022, se gestionó el proyecto **“Sembrando semillas de amor a través del arte”** Requerimientos: tiquetes (Bogotá–Cartagena) ida y regreso, transporte intermunicipal para las funciones, alimentación y estadía en la ciudad de Cartagena. **Integrantes del semillero:** 14 personas **Duración:** 10 días

Se compraron los tiquetes en noviembre de 2022, J. Ballestas presentó la propuesta a los propietarios de La Casa de la Playa¹⁵, quienes ofrecieron un precio favorable para diez días de estadía. La Fundación Julia Hernández¹⁶ aportó presupuesto para logística y producción de las funciones, intercambio por la realización de un video documental sobre las tejedoras de San Jacinto, para lo que se trabajó de la mano con Kook¹⁷. EAMI -YWAN¹⁸ hospedó a los directores del proyecto y dio la alimentación de todo el equipo durante el tiempo de permanencia, como intercambio, recibieron un taller de teatro y la asesoría de dirección para un montaje. Lewis Torres¹⁹, Elkin Castro²⁰ Wilfredo Gonzales²¹ y Rosa González²² gestionaron los espacios y recursos para hacer posibles las cuatro funciones (una en Santa Rosa, dos en Pasacaballos y una en Olaya la

15 Hospedaje turístico ubicado frente al mar de Marbella en Cartagena-Bolívar.

16 Fundación que apoya a las familias de tejedores y tejedoras de San Jacinto- Bolívar

17 Empresa de desarrollo fotográfico y audiovisual de Camilo Rodríguez, actor e integrante del semillero C.I.A.D.

18 Comunidad internacional de artistas y misioneros cristianos, que cuenta con una sede en Cartagena.

19 Maestro en Artes Escénicas de UNIBAC – Gestor Cultural en Santa Rosa (Bolívar).

20 Actor y gestor político del corregimiento de Pasacaballos.

21 Gestor comunal y director de la Biblioteca Pública de Olaya la Puntilla.

22 Gestora cultural de Olaya la Puntilla.

Puntilla) dando alcance a un promedio de (500 espectadores).

Mientras transcurría la función de Pasacaballos una niña venezolana se acercó a la directora.

Niña del público: ¡Seño! ¿eso qué es?

Directora: Es una obra de teatro, pon atención

Niña del público: Es que allá en mi país eso no se ve nunca.

Ese sábado a las 5:00 p.m. en Olaya la Puntilla (un barrio de esos a los que no puedes entrar si no te conocen) en cada casa sonaba una champeta, ninguna se podía escuchar con claridad, era más ruido que música, los actores esperaron, los niños no llegaron, no entendían a qué los habían invitado. Los actores decidieron salir con sus personajes a llamarlos casa por casa, los niños no tenían que pedir permiso, salieron a correr tras esos personajes tan coloridos y fantásticos, el ruido continuaba. Actores y público llegaron juntos al espacio, comenzó la función. Sus voces compitieron con las disonantes champetas y ganaron; poco a poco, casa por casa, se fue bajando el volumen, la comunidad entendió que algo único estaba pasando. Algunos adultos se acercaron y al final actores y público se aplaudían mutuamente.

En la gira, además de las funciones, se realizó el video documental sobre las tejedoras de San Jacinto, el rodaje del videoclip de la canción "Óleo" y el rodaje del documental "C.I.A.D. en Bolívar". Geovanny Palacios lideró sesiones de entrenamiento a los actores en espacios de la heroica e impartió un taller de danza contemporánea a 30 niños y jóvenes del municipio de Santa Rosa. La directora impartió el taller de teatro y asesoró el montaje que semanas después EAMI-YWAN presentaría en Bogotá.

El teatro nos abrazó y parecen los brazos de Dios. No solo hemos recibido conocimiento, también sabiduría.

Conclusión

Las diez funciones registraron críticas favorables por parte

de un público de diversas edades, regiones y diversos niveles culturales; 1550 espectadores agradecieron y reflexionaron sobre el amor, la paz y la reconciliación, tema central de la obra. El equipo de actores manifestó que el proceso los hizo avanzar en sus aprendizajes disciplinares y en su crecimiento personal, con respecto a las inquietudes investigativas surgen nuevas preguntas: ¿Qué mecanismos se pueden implementar dentro de las facultades de arte para resignificar el saber que se encuentra en la espontaneidad y la tranquilidad? ¿Cómo logramos desbloquear a los artistas para que la creación fluya? ¿Es posible que las aulas de clase y los espacios académicos se conviertan en ese lugar seguro que esta generación necesita?

Finalmente, se agradece a cada persona que se mencionó en este artículo y a los integrantes del semillero que estuvieron hasta el final de esta primera fase. Nicole Gómez, Lisa Rodríguez, Vanesa C. Peralta, Tatiana Chávez, Daniela Hernández, David Alejandro Ramos, Diego Murillo, Camilo Rodríguez, Sebastián Landinez, Fernando Rodríguez. A la fecha, el semillero continuó en el laboratorio teatral.

Referencias

Pozo, J. (1999). *Aprendices y Maestros*. Alianza Editorial.

Romero P.; Altisen, C.; Romero, J. y Noro, J. (2017). *La Educación en su Laberinto*. Homo Sapiens Editores.

Creación y reposición de piezas de ballet: herramientas mellizas en la formación de artistas de la danza. *Algunas experiencias de la Profundización en Danza Clásica*

Paula Bohórquez González
dpbohorquez@udistrital.edu.co

John Mario Cárdenas Garzón
jmcardenasg@udistrital.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7211-6629>
Docentes Facultad de Artes ASAB
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Preámbulo

El propósito de este artículo es compartir algunas reflexiones alrededor de la *creación* y la *reposición* como herramientas didácticas que reconocemos parecidas, pero mellizas; en las que el entrenamiento técnico, el pensamiento creativo, los contextos históricos, la afectividad y algunas particularidades empáticas y estéticas se hacen visibles. Lo haremos de la manera más tranquila posible, exponiendo los diálogos e impresiones de la experiencia que se han compartido entre los dos autores y dando a conocer algunas nuestras palabras.

Las denominaciones y las formas tradicionales de enseñanza de la danza clásica en occidente partieron de la explicación de las características de la Real Academia de Danza en Francia, en el Siglo XVII, marcando tradiciones continuadas a lo

largo de la historia y generando posibilidades de permanencia, de investigación y evolución de conocimiento, por ejemplo, el *Tratado elemental del arte de la danza* (Blasis, 1820), o el *Código de Terpsícore* (Blasis, 1828), sin olvidar los aportes a la discusión sobre la expresión y libertad en la interpretación en *Las cartas para las Danzas y Los Ballets* (Noverre, 1758) citadas en distintas publicaciones o las contribuciones coreográficas, pedagógicas e ideológicas de otros coreógrafos, coreógrafas y sabedores de la danza.

Se supondría que, al ser una disciplina enseñada durante siglos, ha heredado designaciones, formas de enseñanza y aprendizaje que no necesitan reflexiones u observaciones profundas de quienes la impartimos, ya que existen estructuras, nomenclaturas y coreografías, obras y métodos estudiados en todo el mundo. Sin embargo, al ser parte de una realidad corporal y artística en la cotidianidad pedagógica de un país cuyas prácticas culturales se consideran pluriétnicas y diversas, se nos convoca a profundizar en la mirada pedagógica integral de manera constante. Esto hace posible observar desde la experiencia y los nuevos sentidos otorgados a las corporalidades en el entorno universitario, los lenguajes, los cuerpos, la técnica y sus posibilidades expresivas, las realidades y profundidades de las personas y la danza en su sentido poético y prosaico.

La Profundización en Danza Clásica del Proyecto Curricular de Arte Danzario - PCAD, por estar inmersa en un contexto de universidad pública, y por acudir a profesionales de las artes y las humanidades con una amplia experiencia danzaria y pedagógica en diferentes lugares y contextos, no se adhiere necesariamente a una sola mirada metodológica de la danza clásica, sino que contempla los caminos recorridos, las preguntas sobre la educación inclusiva, la empatía kinestésica, la pedagogía afectiva en el arte y las herencias de las escuelas de ballet danesa, rusa, cubana y norteamericana, teniendo en cuenta las influencias interdisciplinarias de las escuelas de arte suramericanas. Esto señala la necesidad de describir algunas metodologías y herramientas didácticas que surgen en nuestra cotidianidad y desembocan en la palabra, la imagen y el registro de experiencias.

Lo anterior comienza a descifrar algo importante: heredamos de nuestras genealogías danzarias un conocimiento tan rico como la tradición oral y estamos en búsqueda y construcción de otro conocimiento, en resonancia con el contexto. Hemos estado escuchando, estudiando y compartiendo nuestras experiencias corporales de sentido para cubrir necesidades que observamos en el quehacer de doble militancia de nuestro ser profesores de la Facultad de Artes; el oficio artístico y pedagógico, y, de esta manera seguir reconociendo lo que sucede en la cotidianidad, que no solo evoca los estudios y las construcciones metodológicas individuales, sino que marca una pauta para evidenciar los aportes de un sentipensar colectivo en un programa integral como es el PCAD. Para nosotros como escritores de este artículo, artistas, profesores en el presente y bailarines que hicimos parte de las reposiciones y creaciones en la misma época de los años 90's, bajo la dirección de María Teresa García Schlegel, consideramos que la madurez que nos brindó el escenario, la experiencia colectiva y la experiencia del tiempo en nuestros propios caminos, nos concede la idea de apostarle, no solo a la perfección de la ejecución técnica, sino a la danza y su posibilidad de interpelar y reafirmar los encuentros pedagógicos que irrumpen las estructuras de pensamiento a partir de los acontecimientos del cuerpo.

Reposición de piezas clásicas como experiencia escénica

John Mario Cárdenas Garzón

Habitualmente, se entiende por reposición la puesta en escena de una obra completa o fragmentos de algunos de sus fragmentos, considerada como parte del repertorio internacional que caracteriza a un género de danza. Para el caso que aquí nos convoca, hacemos referencia a la tradición centenaria del ballet y las obras que han permanecido a través del tiempo. Resulta relevante mencionar que un número representativo de obras del repertorio del ballet se le atribuyen al legendario coreógrafo Marius Petipa; entre sus tránsitos del ballet romántico al clásico y sus aportes a las danzas de carácter. Sin embargo, existen otros grandes creadores

como Auguste Bournonville, Leonid Lavrovsky, Bronislava Nijinska, George Balanchine, Kenneth MacMillan y varios más cuyo trabajo no se repone en la escena con la misma frecuencia, quizá por su carácter vanguardista en la época.

La reposición de piezas clásicas no solo enriquece la experiencia pedagógica en contextos de lo que los historiadores han denominado, tanto en la música como en la danza, (Clasicismo, Romanticismo, Impresionismo, Neoclasicismo), sino que trae al presente posibilidades de interpretación desde el punto de vista coreográfico, ideológico y político de una narrativa simbólica. Denominamos la *reposición como herramienta melliza a la creación*, luego de contrastar la experiencia propia con la experiencia colectiva en un evento escénico que da lugar al diálogo pedagógico.

Poner en escena *eventos escénicos* (García-Schlegel 2005) de reposición, junto con experiencias de creación, es darle cabida a la creación de nuevas interpretaciones de obras ya creadas y *ponerlas a danzar* junto con las creaciones propias de nuestros estudiantes y profesores. Esto influye en el acercamiento de un grupo de estudiantes de nuestro programa al universo danzario en escena, tal y como lo haría un estudiante de Literatura al universo de la palabra escrita leída en voz alta, como acontecimiento de la experiencia.

La experiencia de la danza clásica replicada con los estudiantes, los acerca al entrenamiento técnico y los motiva a bailar, hace que la formación tenga dos puntos de partida: el primero, que va desde la técnica elemental a la compleja, y el segundo, que hace parte de la complejidad técnica e interpretativa para llegar a la sencillez y plenitud del gesto danzado.

Considero que al contemplar la reposición de un fragmento de la obra de ballet *Nápoli*, creada por August Bournonville para el Royal Danish Ballet en 1842, la pieza *per se* devela un contexto, por lo tanto, metodológicamente le doy un lugar a la observación, al registro, al estudio histórico de la composición y del coreógrafo. Dedicamos tiempo al estudio del gesto y a la adaptación de las posibilidades técnicas de los intérpretes de manera que la ejecución y la experiencia estética sean impactadas por

el entorno donde son recreadas. La tarea constante del estudiante es observar, memorizar, ejecutar e interpretar la pieza propuesta, dejando su impronta en esa recreación que le permite reconocer su subjetividad, que expone su cuerpo a un reto técnico y su sentir a una experiencia sensible de otro momento histórico y su resonancia con el ahora. Así, el repertorio y su reposición cobran un valor sensible, con el propósito de fortalecer su técnica y reconocer *las lecturas-otras* desde su experiencia de movimiento. Entonces, la reposición de una pieza o una obra de ballet en un contexto pedagógico cobra un propósito formativo enriquecedor que nutre de forma determinante al estudiante bailarín, futuro artista de la danza que experimenta la vivencia escénica.

Diálogos internos para la creación en danza clásica.

Paula Bohórquez González

La transparencia del cuerpo I -Paula Bohórquez González

Al lado del espejo,
este espíritu del cual todos los objetos y deseos inacabados
vienen a reflejarse sin dejar en él rastros, está la profesora de
danza.

Para ella, el abismo del salón vacío
es más vertiginoso que el escenario sin sentido aparente.

Podría ella ser una poeta, una filósofa, una curandera, una
bella cocinera.

Pero es una profesora de danza,
quien refresca a través de impresiones nuevas y de cuerpos
generosos
su imaginación imperfecta.

Quien busca en los pasillos de una escuela de artes
el sonido de la eclosión que da apertura a un conocimiento,
antiguo como la danza y genuino como la palabra imposible
del movimiento.



Creación: Cash. Curso Danza Clásica, Cuerpo y Espacio II 2022-I Dirección Paula Bohórquez González
Creación musical en Piano: Daniel Amezcuita. Fotografía Juan David Vélez



Creación: Fleurie. Curso Técnica de Puntas 2022-1. Dirección Paula Bohórquez González. Fotografía: Juan David Vélez

supone una muestra final, los diálogos *mudan*, mi voz cambia cuando se instaura una idea de creación. La mirada de mis estudiantes cambia cuando se escucha esta idea y se despliega en las posibilidades y potencialidades de cada cuerpo. La técnica se transforma en un puente hacia el lenguaje y cobra sentido en mi labor de compartirla, porque cobra sentido el hecho de sentirse en confianza con ella y de transitarla para su comprensión.

En un primer vistazo a la clase habitual, observo la particularidad de cada estudiante y sus intereses, sus auto-exigencias, sus tránsitos o dudas. Me acerco con seguridad y serenidad a cada cuerpo, lo observo y escucho y le brindo mi conocimiento técnico. Me pregunto por la posibilidad poética de un *port de bras* o de un *arabesque* y en el *adagio* o en algún otro momento de la clase (incluso en el calentamiento o en el *allegro*) le doy cabida a la improvisación, dentro de la sencillez de una pequeña historia hecha movimiento. En pleno centro de Bogotá, entre los cerros y las callecitas del barrio La Candelaria, con el sonido del piano y las atmósferas de la madrugada o la tarde, surgen las primeras improvisaciones en el espacio, los gestos y los diálogos entre quienes no sabemos muy bien de qué tratará el relato final.

Los ejercicios de improvisación, de repetición, de *mirroring* (este último como elemento de la Danza Movimiento Terapia-DMT) suelen tener un papel muy importante en la asimilación del lenguaje propio, de la existencia de otros cuerpos, del lenguaje técnico y de la posibilidad de trenzarlo todo. El tiempo transcurrir y la cotidianidad de una clase técnica llega a instantes de evaluación, de escucha y de palabra. El hecho de tener dominio de ciertos movimientos es un reto expresivo para extenderlos hasta el mundo interno de cada estudiante, para que tengan sentido en una realidad y firmeza en el camino de la formación danzaria y sobre todo, sean parte de sus aceptaciones y comprensiones y no de sus destellos de lo no logrado. Hablamos con honestidad. Ello repercute en procesos de aprendizaje afectivos de manera que la confianza, la aceptación del cuerpo en sus posibilidades y transformaciones. Pensamos en una puesta en escena haga parte de la experiencia del aprendizaje al servicio de la búsqueda y la expresión más que como el punto de llegada. Continua-

mos con el cuidado hacia el proceso, hacia el otro y el tiempo pasa. Las tardes acontecen, los movimientos se hacen presentes como agenciamientos que me permiten pensar el educar como una relación de alteridad posible. El fin de semestre aparece como el abrazo de despedida.

El lenguaje de la danza clásica surge como hito del academismo, *del cual se sugiere un sistema de reglas desprovistas de sentido* (Huertas -M 2022) en algunos contextos artísticos y pedagógicos. Pero la repetición de impresiones técnicas, las eventualidades coreográficas, las improvisaciones, los diálogos entre los cuerpos, las escuchas y relaciones propician didácticas en las que cada estudiante se expresa mediante una realidad propia y estudia líneas, imágenes, giros, saltos, contacto con otros, retos temporales y espaciales de pequeñas frases que serán parte de una nueva versión o creación de una pieza. Paradójicamente, el absurdo de la creación desde la técnica clásica hace posible la presencia y la transparencia de un cuerpo que enseña, que se enseña.

Podríamos continuar en un futuro, la reflexión pensando en tres lugares que fueron posibles desde la creación en cursos técnicos de danza clásica: Cash, Drume Negrita- Arrullo y Fleurie. Tres piezas que nacieron de los cuerpos presentes en cursos como Danza Clásica Cuerpo y Espacio II, Danza Clásica Elongación y Alineación II y Técnica de Puntas en medio de circunstancias de la vida como altibajos emocionales de estudiantes, madrugadas y atardeceres de cansancio y entrenamiento, duelos, amores, estesis y esperanzas en esta maestra de cuerpo transparente. Tres lugares en los que la risa, la dulzura, la floración, la dormición, los contrapuntos desde el movimiento y la creación de personajes, situaciones y atmósferas se trenzaron con el entendimiento y sentido técnico y como camino para la danza.

La transparencia del cuerpo II -Paula Bohórquez González

En horas inocentes
Yo, y la que he sido
Nos sentamos en tu regazo.
En el umbral de la palabra
A veces sin pausa.
Anuncio y resguardo transparencias.
Tu cuerpo,
Visionario del presente.

Danza.
Te deseo nueva y silenciosa
Cuando yo vuelva a ser marea.

Referencias

Cugno, M. (2004). *Relajación Dinámica*. Universidad Abierta Interamericana.

García-Schlegel, MT (2005). Texto Sentido. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/librosinvestigacionesareas/nuestros-mejores-maestros-cont_baja_2005.pdf

Huertas, M. (2022) *La Academia contra la Escuela*. Editorial UNAL
Mandoki, K. (2006). *Estética Cotidiana y Juegos de la Cultura*. Siglo XXI Editores.

Bibliografía complementaria

Álvarez, M. (2015). *Apreciación y Práctica en Torno a la Escuela Cubana de Ballet*. Ediciones Cumbres.

Blasis, C. (1847). *Notes upon dancing, historical and practical*. [https://www.libraryofdance.org/manuals/1847-Blasis-Notes_\(Goog\).pdf](https://www.libraryofdance.org/manuals/1847-Blasis-Notes_(Goog).pdf)

Noverre, J. G. (Ed.). (2009). *Cartas sobre La Danza y Los Ballets*. Editorial YL.

Royal Danish Ballet. (1986). <https://www.youtube.com/watch?v=-Zod7iwMzYE>

Royal Danish Ballet. (2014). <https://www.youtube.com/watch?v=aMA-PPymbedY>

Skliar, C. (2012). *Conmover la Educación. Ensayos para una Pedagogía de la Diferencia*. Noveduc.



Creación: Drume Negrita, Arrullo. Curso Danza Clásica, Elongación y Alineación 2023-2 Dirección: Paula Bohórquez González



Creación: Cash. Curso Danza Clásica, Cuerpo y Espacio II 2022-I Dirección: Paula Bohórquez González. Creación musical en Piano: Daniel Amezquita.





Creación: Fleurie. Curso Técnica de Puntas 2022-1. Dirección: Paula Bohórquez González. Fotografía: Juan David Vélez

